

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38>

Педагогічна освіта: теорія і практика

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

№ 38 (1–2025)

Заснований

24 квітня 2009 року

Засновник

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України

Головний редактор

Бахмат Наталія Валеріївна

Видається

2 рази на рік

Зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15071-3643 Р

Рекомендовано до друку

рішеннями вченої ради

Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
(протокол №5 від 22.04.2025 р.)

Рецензування статей здійснено
членами редакційної колегії та
зовнішніми рецензентами

Адреса редакції:

32302, м. Кам'янець-Подільський,
вул. Симона Петлюри, 1/б,
Педагогічний факультет
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
тел (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnu.edu.ua

Збірник наукових праць включено до **Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б»**, педагогічні спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015 (наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 26 лютого і 6 березня 2020 року та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2019 року № 975»).

Індексується: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Архівується НБУ імені В.І. Вернадського

Кам'янець-Подільський
2025

Голова редакційної колегії: **БАХМАТ Наталія Валеріївна**,
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН
України, декан педагогічного факультету, Кам'янець-Подільський
національний університет імені Івана Огієнка, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

САЄНКО Григорович Володимир, доктор наук з організації та управління, доцент, Вища школа управління та адміністрування в Ополе, Польща;
СЕДЛАКЧЕК-ШВЕД Олександра, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Університет Яна Длугоша в Ченстохово, Польща;
ФАСНЕРОВА Мартіна, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Палацкий університет Оломоуц, Чехія;
ГАЛАМАНЖУК Леся Людвигівна, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ГРИБАН Григорій Петрович, доктор пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна;
ДЕМЧЕНКО Олена Петрівна, канд. пед. наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;
ДУДОРОВА Людмила Юріївна, доктор пед. наук, професор, Київський національний університет технологій та дизайну, Україна;
КАРТАШОВА Любов Андріївна, доктор пед. наук, професор, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Україна;
ЛАБУНЕЦЬ Віктор Миколайович, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ЛЮБАРЕЦЬ Владислава Вікторівна, доктор пед. наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна;
МАТВІЄНКО Олена Валеріївна, доктор пед. наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна;
ОНУФРІЄВА Ліана Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ПАВЛЮК Євген Олександрович, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна;
ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна, доктор пед. наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна;
ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна, доктор пед. наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;
ФЕДІРЧИК Тетяна Дмитрівна, доктор пед. наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

АСОЦІЙОВАНІ РЕДАКТОРИ

АНДРОЩУК Ігор Петрович, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна;
АНДРОЩУК Ірина Василівна, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна;
ВАЛАТ Войжеш, доктор пед. наук, професор, Жешувський університет, Жешув, Республіка Польща;
ГЕВКО Ігор Васильович, доктор пед. наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна;
КОСЕНЧУК Ольга Геннадіївна, канд. пед. наук, доцент, Державна установа «Український інститут розвитку освіти», Національний авіаційний університет, Україна;
МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна, доктор пед. наук, професор, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, Україна

Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 38 (1–2025). Київ Міленіум, 2025. 217 с. (Index Copernicus), категорія Б.

У збірнику наукових праць висвітлюються результати фундаментальних і теоретико-прикладних досліджень у галузі педагогіки та інноваційних технологій в освіті; розглядаються питання підготовки педагогічних працівників до навчання і виховання здобувачів освіти в дошкільній, загальній середній, фаховій передвищій, професійній, післядипломній освіті й у процесі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, аспірантів, докторантів.

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38>

Pedagogical Education: Theory and Practice

KAMIANETS-PODILSKYI
IVAN OHIIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF NAES OF UKRAINE

Issue 38 (1–2025)

Founded

April, 24, 2009

The founder

*Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
Institute of Pedagogy of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine*

*by decisions of scientific council of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko
National University
(Protocol No 5 as of 22.04.2025)*

Chief Editor

Bakhmat Nataliia Valeriivna

*The articles are **reviewed** by the members
of the editorial board and external reviewers*

Frequency

2 times a year

Registered

Ministry of Justice of Ukraine

The address of the editorial office:

*32302, Kamianets-Podilskyi,
Symon Petliura str., 1/6,
Pedagogical Faculty of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National
University
Tel.: (03849)33492
E-mail: pedosv@kpmu.edu.ua*

Certificate of state registration of the print
media series KB № 15071-3643 P

Recommended for publication

The collection of research papers was added to **the list of scientific professional editions of Ukraine, Category “B”**, pedagogical specialties - 011, 012, 013, 014, 015 (order of the Ministry of Education of Ukraine dated March, 17, 2020 No 409 “On endorsing the Attestation board decision on Activities of the Specialized Scientific Council of February, 26, 2020 and March, 6, 2020 and amendments to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July, 11, 2019 No 975”).

Indexing: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Archiving National Library of Ukraine named after V I Vernadsky

**Kamianets-Podilskyi
2025**

Head of the editorial team: **BAKHMAT Nataliia Valeriivna**,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding member of the
NAES of Ukraine, Dean of the Pedagogical Faculty, Kamianets-Podilskyi Ivan
Ohiienko National University, Ukraine

EDITORIAL TEAM

SAIENKO Volodymyr, Habilitated doctor in organization and management, Academy of Management and Administration in Opole, Poland

SIEDLACZEK-SZWED Aleksandra, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Jan Długosz University in Czeszochowa, Poland;

FASNEROVÁ Martina, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Palacky University Olomouc, Czech Republic;

GALAMANZHUK Lesya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;

GRIBAN Grygoriy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomir Ivan Franko State University, Ukraine;

DEMCHENKO Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

DUDOROVA Ludmila, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine;

KARTASHOVA Liubov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Institution of Higher Education "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine;

LABUNETS Viktor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;

LIUBARETS Vladyslava, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian State University named after Mykhaylo Drahomanov, Ukraine;

MATVIIENKO Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian State University named after Mykhaylo Drahomanov, Ukraine;

ONUFRIIEVA Liana, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;

PAVLYUK Yevgen, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;

TERENTIEVA Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine;

FRYTSIUK Valentina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine;

FEDIRCHYK Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Kyiv, Ukraine

ASSOCIATE EDITORS

ANDROSHCHUK Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;

ANDROSHCHUK Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;

WALAT Wojciech, Doctor of Pedagogy, Professor, Rzeszow University, Zheshuv, Poland;

HEVKO Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine;

KOSENCHUK Olha, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ukrainian Institute of Education Development, National Aviation University, Ukraine;

MARTYNETS Liliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Ukraine

Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of research papers /
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; Institute of Pedagogy of NAES of
Ukraine [chief editor Bakhmat N.V.]. Issue 38 (1–2025). Kyiv: Milenium, 2025. 217 p.
(Index Copernicus), category B.

In the collection of research papers, the findings of fundamental and theoretical and applied research in the field of Pedagogics and innovative technologies in education are ascertained; the issues of training for teaching and educating learners in pre-school, comprehensive, secondary vocational, professional and post-graduate education and in the process of in-service training are addressed.

The collection of research papers is targeted at scholars, researchers and educators of pre-school, comprehensive, secondary vocational higher education and postgraduate pedagogical education institutions and postgraduate and postdoctoral students.

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-7-20>

УДК 378:005

Джинг Ванг,

аспірантка третього року навчання

кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6291-8840>

opndf22.vanh@kpnu.edu.ua

МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА: РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ПРОПОЗИЦІЇ

Анотація: У статті акцентується увага на важливості побудови моделі управління розвитком вищої освіти на засадах державно-приватного партнерства. Висвітлюються ключові рекомендації та пропозиції.

Підкреслюється, що сучасна вища освіта стикається з низкою серйозних проблем: брак фінансування, незбалансований розподіл ресурсів та нагальна потреба покращити якість освіти. Ці виклики серйозно обмежують сталий розвиток вищої освіти та підвищення її якості. Щоб подолати ці виклики, модель державно-приватного партнерства поступово впроваджується у сферу вищої освіти як інноваційний механізм співпраці.

Наголошується, що модель державно-приватного партнерства дає нові можливості для розвитку ефективної та якісної вищої освіти. Акцентується, що у сфері вищої освіти будівництво інфраструктури є важливою матеріальною основою для забезпечення навчання, наукових досліджень та студентського життя. З постійним розширенням освітніх програм та дедалі більшою диверсифікацією освітніх потреб коледжі та університети мають зростаючий попит на будівництво інфраструктури. Однак традиційна модель, за якої уряд або університети самостійно займаються будівництвом інфраструктури, часто стикається з такими проблемами, як брак фінансування та низька ефективність будівництва. Запровадження моделі державно-приватного партнерства дає нове рішення для будівництва інфраструктури університету.

Зауважується, що важливим проявом моделі державно-приватного партнерства в академічному та науково-дослідному співробітництві є спільне будівництво дослідницьких установ підприємствами та університетами. Ця модель спільного будівництва зазвичай має багато форм. Одна із поширених полягає в тому, що обидві сторони спільно інвестують у створення незалежного дослідницького центру чи лабораторії. У цій моделі підприємства, які мають сильну фінансову потужність і глибоке розуміння ринкового попиту, забезпечують науково-дослідні

установи достатніми фондами та резервами. Обидві сторони уточнюють свої відповідні права та обов'язки шляхом підписання угоди про співпрацю та спільно беруть участь в управлінні та експлуатації дослідницької установи. Науково-дослідні установи забезпечують платформу для практичного навчання студентів університетів, які можуть брати участь у реальних науково-дослідних проєктах, поєднувати отримані теоретичні знання з практикою та покращувати свої наукові дослідження та інноваційні можливості.

Ключові слова: управління; розвиток; вища освіта; моделі; державно-приватне партнерство; рекомендації та пропозиції.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У контексті світової глобалізації важливість вищої освіти, як ключового компоненту у формуванні висококваліфікованих фахівців була, є і залишається беззаперечним чинником. Сучасна вища освіта стикається з низкою серйозних проблем: брак фінансування, незбалансований розподіл ресурсів та нагальна потреба покращити якість освіти. Ці виклики серйозно обмежують сталий розвиток вищої освіти та підвищення її якості. Щоб подолати ці виклики, модель державно-приватного партнерства (далі – ДПП) поступово впроваджується у сферу вищої освіти як інноваційний механізм співпраці. Зазначимо, що модель ДПП вперше була застосована у сфері громадської інфраструктури (залізниця, телекомунікації та автомобільні дороги). Наголосимо, під впливом змішаної та неоліберальної економіки модель почала застосовуватися в сфері освіти зі своїми «унікальними» перевагами. Адже, завдяки моделі ДПП уряд, університети та підприємства почали використовувати спільно ресурси, розподіляти ризики задля взаємної вигоди та взаємовигідних результатів, тим самим відкриваючи нові шляхи для розвитку вищої освіти.

Безперечно, модель ДПП надає нові ідеї та можливості для розвитку вищої освіти. Поглиблені дослідження щодо застосування моделі ДПП у вищій освіті та моделі управління нею, в умовах сьогодення, носять фундаментальний характер. Існуючи пропозиції щодо практичних рекомендацій є важливими у теоретичному та практичному значенні вирішення проблем фінансування, ресурсів та якості вищої освіти, що в свою чергу, сприяє просуванню сталого розвитку вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема, що розглядається була популяризована наступними авторами: Дун Шенгзу, Ван Ітао, Сюй Цзя, Лю Менці, Ван Сюедун, Дун Дахай, Ян Юнхен, Ху Анган, Лю Цюнчжі, Ван Хуей, Сунь Цзе, А. Браун, Л. Джонсон, М. Девіс, С. Грін, Р. Блейк, І. Кучинська, Г. Тимошко, З. Рябова, Г. Єльнікова, В. Бондарь. Вчені досліджували у своїх роботах: стратегії оптимізації ефективних моделей управління; форми застосування моделі державно-приватного партнерства; модель спільної побудови науково-дослідних установ між підприємствами та університетами; висловлювали пропозиції щодо формування основ успішного менеджменту освіти, розв'язання управлінських ситуацій тощо.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення рекомендацій та пропозицій щодо ефективної моделі управління розвитком вищої освіти на засадах державно-приватного партнерства. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення наступних **завдань**: аналіз ключових аспектів успішного освітнього менеджменту на засадах державно-приватного партнерства.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Аналіз праць сучасних науковців дає підстави для ствердження, що пошуки ефективної побудови освітньої моделі на засадах державно-приватного партнерства знаходиться у колі наукових інтересів багатьох вчених з різних країн світу. А саме: Дун Шенгзу, Ван Ітао «Побудова «державно-приватного партнерства» в приватній вищій освіті» (2007); Ян Юнхен, Ху Анган «Класифікація та вибір державно-приватного партнерства» (2008); Ван Сюедун, Дун Дахай «Теоретичні основи та практичні труднощі державно-приватного партнерства (ДПП)» (2015); Лю Цюнчжі, Ван Хуей «Дослідження розподілу ризиків проєктів ДПП на основі теорії суспільних благ» (2015); Сунь Цзе «Інновація механізму надання державних послуг за моделлю ДПП: з точки зору теорії трансакційних витрат» (2015); Т. White «Quality Assurance and Monitoring in Higher Education PPP Programs: A Global Perspective» (2016); Г. Тимошко «Органайзер керівника навчального закладу: методичні рекомендації» (2016); Лю Менці «Застосування моделі ДПП у розвитку вищої освіти в Китаї та правове мислення» (2017); S. Green & R. Black «Policy and Regulatory Frameworks for PPPs in Higher Education: A Comparative Analysis of Asian and Western Countries» (2017); M. Davis «The Role of Private Enterprises in Promoting Research and Innovation in Higher Education through PPPs» (2018); Сюй Цзя «Дослідження застосування моделі ДПП (державно-приватного партнерства) у сприянні інтеграції школи та підприємства у вищих професійних коледжах» (2019); A. Brown & L. Johnson «Risk Management and Mitigation Strategies in Higher Education PPP Projects in Europe» (2019); J. Smith «The Application and Impact of PPP Models in Higher Education Infrastructure Development in the United States» (2020); І. Кучинська «Керівник закладу освіти: навчально-методичний посібник» (2024) та ін.

Сьогодні, як ніколи гостро постають питання вивчення ключових аспектів ефективного освітнього менеджменту (рис. 1); робиться спроба визначення пріоритетних орієнтирів у моделюванні ефективного розвитку вищої освіти на засадах державно-приватного партнерства.

Вважаємо за доцільне нагадати, що у сфері вищої освіти будівництво інфраструктури є важливою матеріальною основою для забезпечення навчання, наукових досліджень та студентського життя. З постійним розширенням освітніх програм та дедалі більшою диверсифікацією освітніх потреб коледжі та університети мають зростаючий попит на будівництво інфраструктури. Однак традиційна модель, за якої уряд або

університети самостійно займаються будівництвом інфраструктури, часто стикається з такими проблемами, як брак фінансування та низька ефективність будівництва. Запровадження моделі державно-приватного партнерства (ДПП) дає нове рішення для будівництва інфраструктури університету[1; 2; 4; 12].



Рис. 1. Ключові аспекти ефективного освітнього менеджменту

Як зазначають вчені Дун Шенгзу, Ван Ітао, Лю Цюнчжі, Ван Хуей, Лю Менці саме завдяки моделі ДПП приватні підприємства можуть взяти на себе завдання з будівництва інфраструктури, такої як університетські кампуси, науково-дослідні лабораторії та студентські гуртожитки. Уряд може викупити ці інфраструктури шляхом довгострокової оренди або платежів у розстрочку, що ефективно зменшує фінансовий тиск на коледжі та університети, а також підвищує ефективність і якість будівництва інфраструктури. При будівництві нових кампусів деяких університетів приватні підприємства відповідають за фінансування проєкту, проєктування та будівництво, а також будують сучасні навчальні корпуси, бібліотеки, лабораторні корпуси та інші приміщення відповідно до потреб і

стандартів університетів. Після завершення проєкту коледжі та університети отримують право користування цими об'єктами, сплачуючи орендну плату або погашаючи витрати на будівництво частинами. Ця модель не тільки дозволяє коледжам і університетам за короткий проміжок часу покращити умови навчання, але й повною мірою використовує професійність приватних підприємств для забезпечення якості будівництва та ефективності експлуатації інфраструктури.

Важливим проявом моделі ДПП в академічному та науково-дослідному співробітництві є спільне будівництво дослідницьких установ підприємствами та університетами. Ця *модель спільного будівництва* зазвичай має багато форм. Одна із поширених полягає в тому, що обидві сторони спільно інвестують у створення незалежного дослідницького центру чи лабораторії. У цій моделі підприємства, які мають сильну фінансову потужність і глибоке розуміння ринкового попиту, забезпечують науково-дослідні установи достатніми фондами та резервами. Обидві сторони уточнюють свої відповідні права та обов'язки шляхом підписання угоди про співпрацю та спільно беруть участь в управлінні та експлуатації дослідницької установи.

За змістом співпраця охоплює багато важливих напрямків. *По-перше, це передові технологічні дослідження.* Підприємства та університети уважно стежать за передовими тенденціями розвитку галузі та спільно проводять перспективні технологічні дослідження. Використовуючи штучний інтелект компанії проявляють величезний попит для створення дослідницьких центрів. Дослідницькі групи університетів використовують власні професійні знання та дослідницькі можливості для створення алгоритмів і моделей штучного інтелекту, а підприємства, в свою чергу, практично застосовують отримані дані для спільного просування інновацій і розвитку технологій штучного інтелекту.

Зазначимо, що *трансформація результатів* також є одним із ключових змістів співпраці [5; 6; 7]. Велика кількість результатів наукових досліджень, які генеруються університетами в процесі наукових досліджень, часто потребують ефективної трансформації для реалізації їх економічної та соціальної цінності. Підприємства мають багатий досвід трансформації результатів досліджень і потужні маркетингові можливості, і можуть швидко вивести результати наукових досліджень університетів на ринок.

Пошук талановитої молоді також є важливою метою для підприємств та університетів, щоб спільно створювати ефективні дослідницькі установи. *Науково-дослідні установи забезпечують платформу для практичного навчання студентів університетів, які можуть брати участь у реальних науково-дослідних проєктах, поєднувати отримані теоретичні знання з практикою та покращувати свої наукові дослідження та інноваційні можливості.* Підприємства також можуть брати участь у «процесі навчання талантів і розвивати професійні таланти» [7], які відповідають їхнім власним потребам у розвитку підприємства. У спільно створених науково-дослідних установах технічний персонал компанії може надавати студентам *практичні рекомендації* та ділитися практичним досвідом і прикладами технічного застосування в галузі, щоб студенти могли краще зрозуміти потреби галузі та підготуватися до майбутнього розвитку кар'єри.

Підкреслимо, ринковий попит і фінансова підтримка підприємств забезпечують поштовх і гарантію для наукових досліджень та інновацій, тоді як потужність наукових досліджень та інноваційне мислення університетів забезпечують інтелектуальну підтримку.

По-друге, спільно створені науково-дослідні установи забезпечують студентів різноманітним освітнім середовищем. У процесі участі в науково-дослідницьких проєктах студенти можуть не тільки познайомитися з передовими науковими знаннями та технологіями, *але й розвивати дух командної роботи*, комунікативні навички та здатність вирішувати практичні проблеми. Цей метод навчання, який поєднує практику з теорією, може дозволити студентам краще адаптуватися до потреб соціального розвитку та підвищити свою конкурентоспроможність у працевлаштуванні. Студенти, які навчаються у спільно створених науково-дослідних установах, часто мають потужні практичні та інноваційні здібності. Після закінчення навчання багато студентів йдуть безпосередньо на роботу в компанії-партнери «вливаючи нову життєву силу в розвиток компаній» [7].

Як зазначають вчені Ян Юнхен, Ху Анган, Лю Цюнчжі, Ван Хуей, Сунь Цзе завдяки моделі ДПП коледжі та університети можуть співпрацювати з професійними технологічними компаніями для впровадження передових технологічних платформ і вирішення багатьох проблем онлайн-освіти. Вибираючи технічну платформу, на їх погляд слід звернути увагу на її стабільність, інтерактивність і масштабність. Стабільність є основою для забезпечення плавного прогресу онлайн-освіти та може уникнути перерв у навчанні, спричинених системними негараздами. Деякі університети співпрацюють з відомими постачальниками послуг хмарних обчислень та запроваджують їх стабільні платформи, щоб гарантувати обробку великої кількості відвідувань користувачів і підтримувати стабільну роботу навіть у години пік. Зазначимо, інтерактивність є ключем до покращення досвіду навчання студентів і сприяє взаємодії між викладачами та студентами, а також між самими студентами. Завдяки впровадженню платформи онлайн-навчання з інтерактивними функціями в режимі реального часу студенти можуть отримувати запитання, відповіді та вести дискусії з викладачами, а викладачі в свою чергу коригувати стратегії навчання. Масштабність також може задовольнити потреби онлайн-освіти, що постійно розвиваються. Адже, зі збільшенням обсягу навчання та кількості користувачів технологічну платформу можна легко оновити та розширити [8; 9; 10].

Безперечно, з точки зору створення *ресурсів навчальних курсів*, важливу роль відіграють *технологічні платформи*. Коледжі та університети співпрацюють з підприємствами, щоб використовувати передові технології для оцифрування та створення мережі високоякісних навчальних ресурсів. Ці курси включають не лише традиційне відеонавчання, але й включають такі технології, як віртуальна реальність (VR) і доповнена реальність (AR), щоб надати студентам більш захоплюючий досвід навчання [8; 9].

Наступним актуальним аспектом, на наш погляд є те, що у моделі управління ДПП вищої освіти держава, університети та підприємства, як основні учасники, мають різні цілі, що робить *баланс інтересів* критичним і складним.

Головною метою уряду в проєктах ДПП у сфері вищої освіти є підвищення рівня державних освітніх послуг, сприяння рівності в освіті та стимулювання загального соціального розвитку. Сьогодні, уряд сподівається покращити освітню інфраструктуру та якість освіти шляхом запровадження соціального капіталу, щоб більше студентів могли отримувати високоякісну вищу освіту. Уряд також несе відповідальність за захист суспільних інтересів і підтримку соціальної стабільності, а також має забезпечити відповідність проєктів ДПП освітній політиці та стратегіям розвитку країни.

Слід зазначити, питання *балансу інвестицій* є одним із важливих викликів, з якими стикається модель управління ДПП у вищій освіті. Якщо конфлікт інтересів не можна належним чином вирішити, це може вплинути на безперебійну реалізацію проєктів ДПП, зашкодити інтересам усіх сторін і в першу чергу на розвиток та якість вищої освіти. Таким чином, необхідно встановити ефективний механізм балансування інтересів, щоб узгодити інтереси всіх сторін і забезпечити, щоб проєкти ДПП могли досягти ситуації, яка буде *результативною* для громадськості та корпоративних інтересів.

Як зазначають науковці J. Smith, A. Brown, L. Johnson, M. Davis, S. Green, R. Black, T. White окупність інвестицій у вищу освіту відбувається відносно повільно, на відміну від деяких короткострокових інвестиційних проєктів, які можуть принести очевидні економічні вигоди за відносно короткий період часу. Адже, фахівці, що підготовлені в коледжах та університетах, перш ніж вони зможуть зробити внесок у соціальний та економічний розвиток, повинні увійти в суспільство після закінчення навчання, а це означає – пройти певний період трудової практики. Впровадження результатів їх наукових досліджень також вимагає певного часу та процесу [11].

Коледжі та університети мають посилити співпрацю з підприємствами та спільно сформулювати обґрунтовані плани розподілу прибутку від проєкту. Також коледжі та університети повинні активно співпрацювати з підприємствами у сфері управління фондами та ризиками, надавати необхідну інформацію і підтримку, спільно забезпечувати безперебійну реалізацію проєкту.

Отже, фінансування та управління ризиками є важливими ланками, які не можна ігнорувати в моделі управління ДПП вищої освіти. Прийнявши ефективні стратегії фінансування, управління, запобігання у контролі ризиками, уряд, університети та підприємства мають спільно вирішувати питання прогресу проєктів ДПП у вищій освіті, тим самим враховуючи інтереси всіх сторін.

Зазначимо, що *політика та правове середовище* є важливими чинниками, які впливають на сталий розвиток проєктів ДПП у сфері вищої освіти. Такі країни, як Сполучене Королівство та Австралія, мають багаторічний досвід у цьому контексті. Так, ще в 1992 році Сполучене Королівство започаткувало «Ініціативу приватного фінансування» (PFI) та програму проєкту з сучасним значенням ДПП. Великобританія сформулювала серію детальних правил і положень щодо роз'яснення операційних процедур проєктів ДПП, прав і обов'язків усіх сторін, механізму розподілу ризиків тощо. Що стосується схвалення проєктів, було встановлено сувору стандартизовану процедуру схвалення, щоб гарантувати, що проєкти відповідають суспільним інтересам і політичним

вимогам. Що стосується управління контрактами, то існували чіткі правові положення щодо підписання, виконання, зміни та припинення договорів по проєкту ДПП, які б забезпечували юридичну дію та стабільність контракту [11; 12].

Австралія також створила надійну правову та політичну основу для застосування моделі ДПП. Уряд Австралії розробив спеціальний посібник із політики ДПП, який містить детальні вказівки щодо реалізації проєкту.

Проте в Китаї наразі відсутні закони та нормативні акти, спрямовані на проєкти ДПП у сфері вищої освіти. Більшість існуючих політичних документів не мають стандартів та конкретних деталей впровадження у фактичній діяльності. Це приводить, під час реалізації проєкту, до розбіжностей у розумінні стратегій різними сторонами, що в свою чергу веде до суперечок. Відсутність чітких законодавчих положень щодо ключових питань, таких як визначення прав власності на проєкт, розподіл прибутку та розподіл ризиків, збільшує невизначеність і ризик проєкту.

Для того, щоб сприяти сталому розвитку проєктів ДПП у сфері вищої освіти, на наш погляд, Китаю необхідно посилити політику та *правове забезпечення*. З одного боку, ми повинні прискорити розробку законів і нормативних актів спеціально для проєктів ДПП у сфері вищої освіти, уточнити процедури затвердження проєктів, прав та обов'язків всіх сторін, механізмів розподілу ризиків, управління контрактами тощо, щоб забезпечити правовий захист реалізації проєкту. З іншого боку, ми повинні посилити оприлюднення та тлумачення політики, покращити можливості розуміння та впровадження всіма сторонами відповідних питань.

Щоб корпоративні послуги відповідали освітнім стандартам і уникали надмірної комерціалізації необхідно розглянути їх у моделі управління ДПП вищої освіти. Встановивши надійну систему *контролю якості*, зміцнивши *нагляд та оцінку*, ми зможемо ефективно гарантувати якість вищої освіти та досягти безпрограшної ситуації для уряду, університетів, підприємств і суспільства [13].

Для ефективного вирішення проблеми балансу інтересів у моделі управління ДПП вищої освіти вкрай важливо *створити прозорий механізм співпраці*. У цьому процесі уряд повинен відігравати провідну роль, сформулювати чіткі та дієві принципи для регулювання поведінки всіх сторін.

Підкреслимо, удосконалення механізму *розподілу ризиків* є ключовою ланкою в забезпеченні безперебійної реалізації проєктів ДПП у сфері вищої освіти. Розумний розподіл ефективно зменшить ризики проєкту та підвищить рівень успішності. У проєктах ДПП у сфері вищої освіти відповідальність за ризики між урядом, університетами та підприємствами повинно бути науково обґрунтовано, розподілено та зафіксовано в умовах контракту. Рекомендується створити спеціальне регулююче агентство для здійснення комплексного та системного нагляду за якістю проєктів ДПП.

Регуляторний орган повинен мати чіткі обов'язки та повноваження, формулювати науково обґрунтовані стандарти якості освіти та системи показників оцінювання. З точки зору якості викладання, регуляторні органи повинні встановити суворі стандарти якості викладання, включаючи точність змісту викладання, ефективність методів викладання та

раціональність прогресу викладання. Необхідно, щоб зміст навчання в коледжах і університетах був зосереджений на цілях професійної підготовки, охоплюючи передові знання та практичні навички дисципліни; здібності; прогрес у навчанні має бути організований так, щоб студенти могли систематично оволодівати знаннями та навичками. З точки зору формування команди педагогів, слід уточнити вимоги до кваліфікації викладача та завдання викладання, а також висунути конкретні вимоги до академічної кваліфікації викладачів, професійних звань, досвіду викладання тощо. На цьому акцентується увага, щоб переконатися, що педагоги мають відповідні професійні знання та здатність до викладання.

Таким чином, створивши спеціальний регуляторний орган ми можемо ефективно посилити нагляд за якістю проєктів ДПП у сфері вищої освіти, надавши студентам високоякісні освітні послуги [14].

Вважаємо за необхідне підкреслити, що заохочення диверсифікованих моделей фінансування може ефективно зменшити тиск фінансування проєктів ДПП у сфері вищої освіти та забезпечити потужну фінансову підтримку для безперебійної реалізації проєктів. *Запроваджуючи різні канали фінансування, такі як соціальний капітал, банківські позики та освітні фонди, а також посилюючи управління та нагляд за каналами фінансування, ми можемо досягти сталого розвитку проєктів ДПП вищої освіти та сприяти прогресу вищої освіти* [15].

Висвітлений матеріал дає підстави для ствердження, що механізм актуалізації побудови ефективної моделі ДПП може реалізуватися тільки у форматі компетентного менеджменту та креативної команди виконавців. У цьому контексті, ми вважаємо за доцільне акцентувати увагу на працях професора І. Кучинської («Педагогіка вищої школи», «Керівник закладу освіти», «Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи», «Керівник у сфері освіти: інтелігент, інтелектуал, менеджер-новатор») яка наголошує на визначній ролі освітніх лідерів, новаторів, які спроможні впроваджувати інноваційні моделі у сучасну практичну площину. Вона підкреслює, що саме під керівництвом талановитої, прогресивної команди освітніх менеджерів можливі якісні зміни у системі побудови нових ефективних проєктів [16; 17; 18; 19].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи проаналізований матеріал, вважаємо за доцільне висвітлити ключові *рекомендації та пропозиції* щодо моделі управління розвитком вищої освіти на засадах державно-приватного партнерства. А саме:

- визначити стратегії оптимізації моделей управління;
- актуалізувати форми застосування моделі ДПП;
- акцентувати увагу на важливості реалізації спільної побудови науково-дослідних установ між підприємствами та університетами;

- впроваджувати передові технологічні платформи;
- сприяти глибинній інформатизації;
- визначити баланс інтересів та механізм розподілу ризиків;
- акцентувати на важливості достатнього рівня фінансування;
- визначити критерії контролю якості та ефективного нагляду;
- сприяти ретельному, професійному відбору кадрового забезпечення;
- розвивати систему лідерства в управлінні освітніми закладами.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та впровадження конкурентоспроможних моделей управління розвитком вищої освіти враховуючи реалії сьогодення.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Дун, Шенгзу, Ван, Ітао, 2007. Побудова «державно-приватного партнерства» в приватній вищій освіті [J]. *Дослідження розвитку освіти*, 7, 1-6.
2. Сюй, Цзя, 2019. Дослідження застосування моделі ДПП (державно-приватного партнерства) у сприянні інтеграції школи та підприємства у вищих професійних коледжах [J]. *Модернізація освіти*, 6 (24), 14-16.
3. Chen, Chunmei, 2020. *Огляд застосування PPP у вищій освіті за кордоном* [J].
4. Лю, Менці, 2017. Застосування моделі ДПП у розвитку вищої освіти в Китаї та правове мислення. *Journal of Chongqing University (Social Science Edition)*, 23 (03), 134-142.
5. Wang, Jing, 2019. *Дослідження щодо застосування моделі PPP у вищій освіті*. [J], 3, 42-45.
6. Ван, Сюеду, Дун, Дахай, 2015. Теоретичні основи та практичні труднощі державно-приватного партнерства (ДПП) [J]. *Дослідження фінансово-економічних питань*, 4, 10-15.
7. Ма, Чахен, Танг, Зайфу, 2014. Міжнародний досвід моделі ДПП та її наслідки для Китаю [J]. *Дослідження місцевих фінансів*, 6, 72-77.
8. Ян Юнхен, Ху Анган. 2008. Класифікація та вибір державно-приватного партнерства [J]. *Державне управління Китаю*, 9, 108-112.
9. Лю, Цюнчжі, Ван, Хуей, 2015. Дослідження розподілу ризиків проектів ДПП на основі теорії суспільних благ [J]. *Фіскальні дослідження*, 8, 67-72.
10. Сунь, Цзе, 2015. Інновація механізму надання державних послуг за моделлю ДПП: з точки зору теорії трансакційних витрат [J]. *Теорія та практика цін*, 4, 42-44.
11. Smith, J., 2020. The Application and Impact of PPP Models in Higher Education Infrastructure Development in the United States. *Journal of Educational Economics*, 45 (2), 123 – 145.
12. Brown, A., & Johnson, L., 2019. Risk Management and Mitigation Strategies in Higher Education PPP Projects in Europe. *European Journal of Public Policy*, 32 (3), 345 – 367.

13. Davis, M., 2018 The Role of Private Enterprises in Promoting Research and Innovation in Higher Education through PPPs. *International Journal of Higher Education Research*, 25 (4), 45–60.
14. Green, S., & Black, R., 2017. Policy and Regulatory Frameworks for PPPs in Higher Education: A Comparative Analysis of Asian and Western Countries. *Comparative Education Review*, 40 (2), 23 – 45.
15. White, T. 2016. Quality Assurance and Monitoring in Higher Education PPP Programs: A Global Perspective. *Journal of Global Education Policy*, 18 (3), 35 – 55.
16. Кучинська, І. О., 2020. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 292
17. Кучинська, І. О., 2024. *Керівник закладу освіти: навчально-методичний посібник* [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 308. Доступно: <<http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8530>>.
18. Кучинська, І. О., 2018. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини* / [редкол.: І.І. Стасюк (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 11, 204–210.
19. Кучинська, І. О., 2019. *Керівник у сфері освіти: інтелігент, інтелектуал, менеджер-новатор*. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.], 27 (2–2019). Кам'янець-Подільський, 59–63.
20. Тимошко, Г.М., 2016. *Органайзер керівника навчального закладу: методичні рекомендації*. Вид. 2-ге, переробл. і доповн. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 188.

MODELS OF MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT BASED ON PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP: RECOMMENDATIONS AND PROPOSALS

Jing Wang,

third-year PhD student,
Department of Pedagogy and Educational Management,
Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6291-8840>
opndf22.vanh@kpnu.edu.ua

Abstract. The article focuses on the importance of building a model for managing the development of higher education on the basis of public-private partnership. Key recommendations and proposals are highlighted.

It is emphasized that modern higher education faces a number of serious problems: lack of funding, unbalanced distribution of resources, and the urgent need to improve the quality of education. These challenges seriously limit the sustainable development of higher education and improve its quality. To overcome these challenges, the public-private partnership model is gradually being introduced into the field of higher education as an innovative mechanism of cooperation.

It is emphasized that the public-private partnership model provides new opportunities for the development of effective and high-quality higher education. It is emphasized that in the field of higher education, infrastructure construction is an important material basis for ensuring learning, scientific research, and student life. With the constant expansion of educational programs and the increasing diversification of educational needs, colleges and universities have a growing demand for infrastructure construction. However, the traditional model in which the government or universities independently undertake infrastructure construction often faces problems such as lack of funding and low construction efficiency. The introduction of the public-private partnership model provides a new solution for the construction of university infrastructure. It is noted that an important manifestation of the public-private partnership model in academic and research cooperation is the joint construction of research institutions by enterprises and universities. This joint construction model usually takes many forms. One common one is that both parties jointly invest in the establishment of an independent research center or laboratory. In this model, enterprises with strong financial strength and a deep understanding of market demand provide research institutions with sufficient funds and reserves. Both parties clarify their respective rights and obligations by signing a cooperation agreement and jointly participate in the management and operation of the research institution. Research institutions provide a platform for practical training for university students, who can participate in real-world research projects, combine the theoretical knowledge they have gained with practice, and improve their research and innovation capabilities.

Key words: governance; development; higher education; models; public-private partnership; recommendations and suggestions.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Dun Shenhzu, & Van Itao, 2007. Pobudova «derzhavno-pryvatnoho partnerstva» v pryvatnii vyshchii osviti [Building a "public-private partnership" in private higher education] [J]. *Doslidzhennia rozvytku osvity*, 7, 1-6.
2. Siui, Tszia, 2019. Doslidzhennia zastosuvannia modeli DPP (derzhavno-pryvatnoho partnerstva) u sprianni intehratsii shkoly ta pidpriemstva u vyshchychkh profesiynykh koledzhakh [A study on the application of the PPP (public-private partnership) model in promoting school-enterprise integration in higher vocational colleges][J]. *Modernizatsiia osvity*, 6(24),14-16.

3. Chen, Chunmei, 2020. Ohliad zastosuvannia PPP u vyshchii osviti za kordonom [Overview of the application of PPP in higher education abroad] [J].
4. Liu, Mentsi, 2017. Zastosuvannia modeli DPP u rozvytku vyshchoi osvity v Kytai ta pravove myslennia [Application of the PPP model in the development of higher education in China and legal thinking]. *Journal of Chongqing University (Social Science Edition)*, 23(03), 134-142.
5. Wang, Jing, 2019. Doslidzhennia shchodo zastosuvannia modeli PPP u vyshchii osviti [Research on the application of the PPP model in higher education] [J], 3, 42-45.
6. Van, Siuedu, & Dun, Dakhai, 2015. Teoretychni osnovy ta praktychni trudnoshchi derzhavno-pryvatnoho partnerstva (DPP) [Theoretical foundations and practical difficulties of public-private partnerships (PPP)] [J]. *Doslidzhennia finansovo-ekonomichnykh pytan*, 4, 10-15.
7. Ma, Chakhen, & Tanh, Zaifu, 2014. Mizhnarodnyi dosvid modeli DPP ta yii naslidky dlia Kytau [International experience of the PPP model and its implications for China] [J]. *Doslidzhennia mistsevykh finansiv*, 6, 72-77.
8. Yan, Yunkhen, & Khu, Anhan, 2008. Klasyfikatsiia ta vybir derzhavno-pryvatnoho partnerstva [Classification and selection of public-private partnerships] [J]. *Derzhavne upravlinnia Kytau*, 9, 108-112.
9. Liu, Tsiunchzhi, & Van, Khuei, 2015. Doslidzhennia rozpodilu ryzykiv proektiv DPP na osnovi teorii suspilnykh blah [Study of risk distribution in PPP projects based on the theory of public goods] [J]. *Fiskalni doslidzhennia*, 8, 67-72.
10. Sun, Tsze. 2015. Innovatsiia mekhanizmu nadannia derzhavnykh posluh za modeli DPP: z tochky zoru teorii transaktsiinykh vytrat [Innovation of public service delivery mechanisms under the PPP model: from the perspective of transaction cost theory] [J]. *Teoriia ta praktyka tsin*, 4, 42-44.
11. Smith, J., 2020. The Application and Impact of PPP Models in Higher Education Infrastructure Development in the United States. *Journal of Educational Economics*, 45(2), 123 – 145.
12. Brown, A., & Johnson, L., 2019. Risk Management and Mitigation Strategies in Higher Education PPP Projects in Europe. *European Journal of Public Policy*, 32 (3), 345 – 367.
13. Davis, M., 2018 The Role of Private Enterprises in Promoting Research and Innovation in Higher Education through PPPs. *International Journal of Higher Education Research*, 25(4), 45–60.
14. Green, S., & Black, R., 2017. Policy and Regulatory Frameworks for PPPs in Higher Education: A Comparative Analysis of Asian and Western Countries. *Comparative Education Review*, 40 (2), 23 – 45.
15. White, T. 2016. Quality Assurance and Monitoring in Higher Education PPP Programs: A Global Perspective. *Journal of Global Education Policy*, 18(3), 35 – 55.
16. Kuchynska, I. O., 2020. *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Higher School Pedagogy]: navchalnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D. H., 292

17. Kuchynska, I. O., 2024. *Kerivnyk zakladu osvity* [Head of the Educational Institution]: navchalno-metodychnyi posibnyk [Elektronnyi resurs]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 308. Dostupno: <<http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8530>>.

18. Kuchynska, I. O., 2018. Pedahohichna kompetentnist suchasnoho vykladacha vyshu: priorytetni oriientyry y perspektyvy [Pedagogical competence of a modern university lecturer: priority guidelines and prospects]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Fizychnye vykhovannia, sport i zdorovia liudyny* / [redkol.: I.I. Stasiuk (vidp. red.) ta in.]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 11, 204–210.

19. Kuchynska, I. O., 2019. Kerivnyk u sferi osvity: intelihent, intelektual, menedzher-novator [The educational leader: intellectual, scholar, innovative manager]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats* / Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [hol. red. Labunets V.M.], 27 (2–2019). Kamianets-Podilskyi, 59–63.

20. Tymoshko, H.M., 2016. *Orhanaizer kerivnyka navchalnoho zakladu* [Organizer of the Head of an Educational Institution]: metodychni rekomendatsii. Vyd. 2-he, pererobl. i dopovn. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 188.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-21-43>

УДК 373.5.016:94(71)

Копилов Сергій Анатолійович,

доктор історичних наук, професор, ректор,

професор кафедри всесвітньої історії,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3634-5276>

kopylov@kpnu.edu.ua

Дубінський Володимир Анатолійович,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри всесвітньої історії,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0661-6802>

dubinskyi.volodymyr@kpnu.edu.ua

Боровець Іван Іванович,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри всесвітньої історії,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7132-9901>

borovets.ivan@kpnu.edu.ua

КАНАДСЬКА МОДЕЛЬ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто характерні риси та особливості навчання історії в закладах середньої освіти Канади. Упродовж кінця XX – перших десятиліть XXI ст. простежується конкуренція наднаціонального модерністського та національно-патріотичного методологічних підходів. Для першого є характерними схематизація, соціологізація історії, альтернативність у формуванні історичної свідомості учнів, а другий орієнтований на стрижневу роль на уроках історії традиційного національного гранд-наративу. Оскільки Канада є одним із найяскравіших прикладів багатонаціональної держави, то сучасною тенденцією є дотримання принципів мультикультурності й толерантності в процесі вивчення школярами історії. Акцентовано увагу не лише на історію французької та британської колонізації Канади, а й розкрито суспільний розвиток корінних мешканців (інуїтів, індіанців, алеутів) та інших національних груп іммігрантів

африканського, азійського та європейського походження. Підкреслено рівноправне місце в шкільній історичній освіті всіх членів сучасної канадської політичної нації.

Значними є здобутки канадських методистів у розробці практичних пропозицій для організації уроку історії. Їхні ініціативи спрямовані на загальне зацікавлення та формування історичної емпатії учнів, формулювання завдань дослідницького характеру. Позитивний фон створює також активність низки державних та громадських центрів і освітніх проєктів, які надають методичні матеріали та першоджерела з різних історичних тем. Навчальні програми з історії в провінції Онтаріо демонструють, що в роботі з учнями надається перевага модерністському методичному інструментарію. Натомість вивчення історії школярами в Квебеку побудоване на основі традиційної національно-патріотичної моделі з обов'язковим вивченням історії на всіх етапах середньої освіти.

Ключові слова: Канада; шкільна історична освіта; багаторакурсність; національний наратив; мультикультурність; методичні розробки; медіаресурси; навчальні програми; Онтаріо; Квебек.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Реформування системи навчання історії в українських закладах середньої освіти на шляху до інтеграції нашої держави в євроатлантичний світ потребує уважного вивчення й урахування особливостей моделі та досвіду шкільної історичної освіти Канади, яка досягла значних економічних, соціальних, культурних успіхів і високих стандартів життя суспільства. Оскільки Канада є федерацією 10 провінцій, то кожна з них має автономну систему середньої освіти зі суттєвими варіаціями, зокрема й стандартів щодо вивчення історії. Наприклад, історія Канади є обов'язковим курсом у семи провінціях, але необов'язковим у трьох [1, с. 46]. Тому в статті розглянуто ситуацію у двох найважливіших, найбільше заселених провінціях Онтаріо та Квебек.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Деяких моментів системи шкільної історичної освіти Канади торкалися автори цієї статті в посібнику «Навчання історії в зарубіжній школі» [2, с. 34-44], проте загалом в українській історичній дидактиці відсутні спеціалізовані розвідки з даної проблеми. Фактологічною основою у підготовці даного дослідження стали навчальні програми, затверджені державними освітніми органами Канади та матеріали канадських авторів (Дж. Бредлі, П. Кларк, С. Кутрара, Л. Гібсон, Л. Джоселін, Г. Макгрегор, Р. Сендвелл, Л. Тейлор, М. Зваагстра та ін.).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є опис та аналіз на прикладі провінцій Онтаріо та Квебек характерних рис та особливостей вивчення історії в закладах середньої освіти Канади. Досягнення мети реалізовується виконанням таких **завдань**:

- з'ясувати суть дискусії між модерністами й традиціоналістами щодо методологічних основ навчання історії;
- обґрунтувати реалізацію принципів мультикультурності й толерантності в канадській шкільній історичній освіті;
- розкрити організаційно-методичну складову активності вчителів Канади;
- охарактеризувати навчальні програми з історії у провінціях Онтаріо та Квебек.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Багаторакурсний модернізм versus національний наратив

У січні 1999 р. Асоціація канадських досліджень та Інститут Макгілла щодо вивчення Канади організували конференцію «Подарувати минулому майбутнє», присвячену викладанню історії як шкільного предмета, учасниками якої було 750 осіб [3, с. 69]. Історик Дж. Гранатштейн презентував полемічну доповідь з емоційною провокативною назвою «Хто вбив історію Канади?». Він різко розкритикував міждисциплінарність у вивченні історії в школі (тобто включення її до загального предмета «суспільствознавство»), надто широку варіативність її викладання в різних провінціях, надмірний акцент на навичках, що шкодить фактологічному змісту навчання, концентрацію на негативних аспектах вітчизняного минулого, що зумовило нівелювання єдиного національного історичного наративу. Натомість В. Стронг-Боуг наголосила на необхідності викладання історії в багаторакурсному дусі, тобто в кількох наративах, і не менш емоційно заявила: «Я стою перед вами як одна з убивць історії Канади». Дебати були настільки бурхливими, що Д. Мортон, намагаючись зм'якшити атмосферу антагонізму, зауважив: «Ця конференція точно не схожа на похорони» [3, с. 69].

Із консервативних позицій розкритикував надмірну соціологізацію й схематизацію викладання історії в школі історик Г. Фрізен. Він наголосив, що учні не мають витрачати весь навчальний час на віднайдення причин і наслідків, адже таким чином можуть втратити відчуття подиву, захоплення, еврики від самого процесу пізнання минулого [3, с. 71].

Характерним прикладом дискусії між традиціоналістами й модерністами може слугувати діяльність сера Джона А. Макдональда. Його вважають «батьком Конфедерації», адже він зумів «подолати розрив» англомовних і франкокомовних канадців у XIX ст., організував будівництво Канадської тихоокеанської залізниці, завдяки якій до держави приєдналися нові провінції. У той же час він пиячив, брав хабарі від залізничних компаній, нахабно протегував своїм політичним друзям, і, що найбільш важливо з точки зору сучасного

модернізму, створив систему інтернатних шкіл, яка мала ознаки дискримінації корінного (індіанці, інуїти, алеути) населення [4, с. 2].

Конфліктними є історичні ракурси оцінки битви на полях Авраама (1759 р.) у Квебеку періоду Семилітньої війни, у якій англійські війська завдали поразки французам. У провінції Квебек проживає франкомовне моноетнічне населення, французька мова є єдиною державною, а тому відносини Квебеку з центральною канадською владою мають конфліктний потенціал. Відтак, битва на полях Авраама апріорі не може бути елементом об'єднувального національного наративу. Зокрема, провокативна ситуація склалася у 2009 р., коли федеральний уряд запланував інсценізацію – історичну реконструкцію битви. Це викликало хвилю протестів патріотичних кіл громадськості Квебеку, які вважають подію стартом англійської окупації краю. У результаті цього, плани театралізованого дійства було скасовано [5]. Утім, як стверджує канадський історик і педагог А. Сірс, тривожне обговорення події, наявність напруги є все ж кращим варіантом, ніж відсутність дискусії взагалі [1, с. 146].

Ф. Раян закликає остерігатися «спільної історичної пам'яті» та «єдиного наративу», оскільки вони мають тісний зв'язок із мілітаризмом (наприклад Троянська війна, війна США у В'єтнамі). Він детально зупиняється на критиці прагнення традиціоналістів міфологізувати участь Канади у військових операціях в Афганістані (у районі Кандагару) на початку ХХІ ст. і виправдати її миротворчим характером, тісною взаємодією зі США [6, с. 28-29]. Ще одним предметом суперечок є битва за хребет Вімі 1917 р. – успішний наступ канадського корпусу проти німецьких військ. Десятиліттями подію вважали початком формування модерної канадської національної ідентичності, заснованої на спільних досягненнях і жертвах. Проте антитрадиціоналісти вважають це перетворенням історії на ідеологічну націоналістичну пропаганду й обмежують навчальний час на вивчення події в шкільному курсі [7, с. 32-33].

На протигагу ідеологічним вимірам війни Ф. Раян пропонує будувати спільну канадську пам'ять на основі ліберальних цінностей, наприклад реформ Л.-І. Лафонтена і Р. Болдуїна в 1840-х рр., екологічного руху. Він підкреслює: «... нам потрібна політична різноманітність у прочитанні, щоб зберегти нашу відкритість до історії, щоб підтримувати усвідомлення того, що вона може розповісти нам більше, що історія ніколи не говорить своє останнє слово» [6, с. 29].

Зрештою, вчителі визнають складність і труднощі у використанні багаторакурсного підходу на уроках історії: «... учні у віці 15 років дуже добре вміють висловлювати свою думку та відстоювати її, але їм важко розпізнавати різні думки й перспективи, погляди інших людей, або навіть певний історичний факт, який бодай дещо суперечить їхній думці... коли вони відповідають на питання, іноді вони можуть не згадувати альтернативні думки, тому що вони вважають, що таким чином суперечать самі собі» [8, с. 36].

Мультикультурність й толерантність у трактуванні минулого

Згідно з національним переписом 2006 р. в Канаді мешкають представники понад 200 національних та етнічних груп. Понад 40% кількості респондентів вказали, що мають змішане походження [9, с. 55]. Сюди щорічно прибуває майже чверть мільйона іммігрантів з більш ніж 150 країн світу [10, с. 627]. Зазначимо, що все ж довгий час історія Канади в школі мала переважно франко-британський зміст. Зокрема, опитування 2006 р. серед молоді Квебеку продемонструвало, що їхні історичні уявлення стартують із французької колонізації провінції, а надалі найяскравіші події пов'язані з боротьбою франкофонів проти англофілів та британської влади за свою ідентичність. Натомість аборигени й іммігранти інших національностей є другорядними персонажами в матриці шкільного історичного знання [11, с. 72-74].

Поштовхом до активізації мультикультурності й толерантності в канадській шкільній історичній освіті стала діяльність із 2007 р. Комісії правди і примирення Канади (далі – Комісія). Вона мала на меті інформувати громадян про трагедію системи примусових шкіл-інтернатів для дітей корінних народів Канади, які діяли з 1870-х рр. до 1997 р. Навіть офіційні дані свідчать про тисячі випадків смерті їхніх вихованців, а в процесі розслідування в ареалі території інтернатів було виявлено низку таємних дитячих поховань із сотнями тіл. У 2008 р. прем'єр-міністр С. Гарпер від імені уряду офіційно вибачився у парламенті за діяльність цих закладів. У період 2007-2015 рр. влада виділила близько 72 млн. доларів на роботу Комісії. За 6 років заслухано понад 6500 свідків з числа тих, хто вижив, та членів їхніх родин. За сприяння уряду зібрано документальну базу (понад 5 млн документів), яка зберігається в Національному центрі правди та примирення в Університеті Манітоби [12]. У 2015 р. Комісія опублікувала звіт, на основі якого було прийнято «94 рекомендації», які мають скеровувати усіх жителів Канади на шлях примирення [13]. Із них рекомендації № 62-65 розкривають шлях примирення через освітні заходи, зокрема навчальні програми та підручники з історії мають відповідати їхньому змісту [14, с. 1].

Перед учителями було поставлене завдання зробити викладання історії для всіх учнів більш інклюзивним щодо перспектив корінного населення, щоб вони могли «...уявити альтернативні шляхи структурування суспільства майбутнього» [15, с. 11]. Заперечується неповноцінність корінного населення та глорифікація асиміляційного європоцентризму: «Канада ніколи не була заснована двома націями, а сотнями і навіть тисячами, а французька й англійська спільноти лише додали наїдків в цей галасливий і насичений бенкет» [16, с. 238]. Відтак завданням шкільної історичної освіти є інтегрувати погляди та досвід аборигенів та прийшлих націй з однаковою повагою до обидвох перспектив [17, с. 439].

Мультикультурна концепція викладання історії в школі передбачає звернення уваги на «темні сторінки» колоніальної історії Канади, пов'язані з прогнобленням аборигенів та їхньою боротьбою за свою права (наприклад повстання на чолі Л. Рієлем у Саскачевані) [18, с. 116]. Позитивним прикладом відображення історії корінного населення є навчальна книга Дж. М. Бамстеда «Історія народів Канади» (2011 р.).

Аборигенам присвячено 31 сюжет у тексті (є інформація про їхніх лідерів, зокрема А. Мемберту, вождя Текумсе), 17 ілюстрацій та 4 карти. Автор констатує, що появі європейців передували тисячі років розвитку місцевих мешканців [19, с. 6].

Згідно з рекомендаціями № 67 Комісії до роботи мали приєднатися також музеї. Так, музей Мак Корда Стюарта в Монреалі вдосконалив експозицію виставки «Голоси корінних народів сьогодення: знання, травми, стійкість» з використанням більш психологічного підходу до соціальної історії, організовував віртуальні екскурсії [20, с. 168-169, 173, 324].

К. Пул звертає увагу на необхідність ширшого висвітлення в шкільному курсі історії чорношкірого населення, яке є третьою за чисельністю расовою групою в Канаді (близько 600 тис. осіб) [21, с. 38]. Він вказує зокрема, що події англо-американської війни 1812 р., повстання патріотів 1837 р. у Нижній Канаді (сучасний Квебек) мають статус фундаментальних у програмі, але участь у них чорношкірих згадується не завжди. Натомість їхня вагома роль засвідчена документально і тому таке ігнорування є упередженням [22, с. 81-84]. Важливим кроком у виправленні цієї ситуації вважаємо відкриття у Монреалі афроканадського культурного центру у травні 2024 р. (<https://ssamontreal.ca/en/>) [23].

У шкільній історичній освіті почали резонувати дискримінаційні заходи влади щодо іммігрантів. Зокрема під час Першої світової війни було позбавлено виборчих прав та інтерновано близько 5 тис. канадських українців як «ворожих прибульців» з Австро-Угорщини. Така ж доля в роки Другої світової війни спіткала вихідців з Японії та Італії [24, с. 48-49]. Завдяки вчителям-ентузіастам у загальну канву вітчизняної історії вписується китайсько-канадська перспектива [25, с. 32-35].

Утім не можна стверджувати, що ситуація цілком позитивна. Дж. Гдула вказує, що відмову від європоцентризму та мультикультурний зміст навчання історії вчителі не завжди приймають, виявляючи навіть байдужість або ж опір [26, с. 12]. Отже, для збільшення ефективності зусиль щодо формування мультикультурної національної ідентичності канадських учнів особливо важливим є залучення до цього процесу батьків та родини [8, с. 50].

Організаційно-методична робота канадських вчителів

Канадський дидакт С. Карн розробила схему найважливішої компетенції учнів – історичної емпатії, що включає п'ять когнітивних та емоційних елементів: докази та контекстуалізація; інформативна складова історичної уяви; історичні перспективи; етичні судження; бажання перейматися минулим [27, с. 86]. Останнє відіграє вирішальну роль у залученні учнів до історичного співпереживання через розгляд саме тих тем, які їх цікавлять. Це дозволяє учням розвивати особисті реакції на минуле, включаючи етичні оцінки. С. Карн підкреслює, що зацікавлення життям людей у минулому зумовлює емоційне реагування на їхні страждання, несправедливість чи гноблення [27, с. 97-98].

Виражаючи думку модерністів, Б. Гросс зауважував, що вчителі загалом не потребують централізованих розробок планів уроків чи цілого архіву матеріалів, а надають перевагу добірці цікавих інформаційних ресурсів (6-8 візуальних і текстових джерел до кожної теми), які «виходять за рамки домінуючого канадського історичного

нарративу» [28], використовують графічні новели (комікси) на історичні теми. Поширеною практикою є виконання учнями есе, критеріями оцінювання якого є знання матеріалу, послідовність та організація викладення, стиль написання та грамотність [2, с. 38].

С. Пек запропонувала учням створити часову шкалу, вибираючи з 30 представлених карток-описів подій історії Канади 10 найважливіших для кожного з них. Методика була доповнена індивідуальними інтерв'ю зі школярами. Результати продемонстрували чітку кореляцію впливу відчуття національної ідентичності на вибір подій. Так, школяр англосаксонського походження Вілл вибрав прибуття своїх предків на материк як відправну точку історії своєї родини і розвитку канадської нації. Натомість виходець із китайської сім'ї Ітан підкреслив, що вважає себе канадцем як частинкою мозаїчної культури різнорасової нації [7, с. 33-34].

Ж. Маркус розглядає організацію роботи учнів із зображальними джерелами, зокрема картиною художника Ш. Бойла «Сутичка на Кривавому Місці», присвяченій першому зіткненню між інуїтами та британськими солдатами на узбережжі о. Баффінова Земля в середині XVII ст. Зафіксований на полотні момент брязкання зброєю британцями і стрибка мисливців-інуїтів у воду з кручі викликає емоційні переживання школярів. Традиційна академічна оповідь про подію доповнюється образними описами, які збереглися в усній народній творчості корінних мешканців [9, с. 57].

Р. Файн-Меєр акцентує увагу на важливості подолання стереотипу щодо допоміжної / другорядної ролі жінки в історії, наголошує що це дасть змогу побачити «нові перспективи у старих питаннях». Упродовж 1990-х рр. з'явилися різні друковані та візуальні матеріали, які документували жіночий досвід і що можна було використати в навчальному процесі. Цікавий інформаційний і дидактичний контент містить також сайт громадської «Мережі жіночої історії Онтаріо» (<https://owhn-rhfo.ca/>) [29, с. 11-12].

Значних успіхів досягла канадська спільнота істориків у популяризації минулого та методики викладання історії в медіапросторі. З 1981 р. у Торонто реалізовується міжнародний проєкт «Зустріч з історією та самим собою» (<https://www.facinghistory.org/about/locations/facing-history-ourselves-canada>), орієнтований на інформаційну, методичну та організаційну допомогу освітянам та шкільним радам. Особливо інформаційно наповненим є пропонований матеріал про порушення прав людини (злочини комунізму й нацизму, геноцид вірмен, євгенічний рух, режим Піночета в Чилі, права жінок у мусульманській традиції, система резервацій у Канаді, геноцид у Руанді, апартеїд у Південній Африці). Сайт також містить стратегії методики й техніки формування медіаграмотності [30, с. 51-53].

Голова правління компанії «Bell Canada» Л. Вілсон у 1999 р. започаткував основу меценатської допомоги, виділивши 500 тис. доларів на створення фонду для підвищення ефективності викладання історії в канадській школі. Завдяки цьому стартував проєкт «Historica», під егідою якого розробляли навчальні плани, спонсорували літні школи для вчителів тощо [3, с. 70].

Вагомою є ініціатива Університету в м. Вікторії (Британська Колумбія) щодо платформи публічного історичного сайту «Великі нерозгадані таємниці канадської історії» (<https://canadianmysteries.ca/en/index.html>), який з 1997 р. пропонує учням можливість дослідити оцифровані первинні джерела та інтерпретувати їхній зміст задля формування власного розуміння подій та розгадки певної таємниці. Станом на 2005 р. матеріали сайту використовувалися в понад 40 університетах й коледжах та 100 середніх школах Канади [31, с. 2]. Пропозиції сайту спрямовані переважно на старшокласників середньої школи (хоча є також рівні для початкової школи та вищої школи і навіть докторантів). У 2009 р. на сайті було представлено 12 сюжетів з джерельною базою щонайменше 100 тис. слів та сотнями фотографій кожна. Підрозділ сайту «Mystery Quest» містить 30 коротких уроків у стилі веб-квесту [32, с. 88].

Розглянемо методичну розробку Р. Сендвелла та Дж. Лутца щодо створення серії уроків, об'єднаних ключовою проблемою «Хто вбив Вільяма Робінсона?». Основою є детективний реальний історичний сюжет про вбивство 1868 р. темношкірого емігранта зі США на острові Солт Спрінг. Суд визнав винним аборигена на ім'я Тшуанхуссет, який був страчений. Проте згодом були отримані переконливі докази того, що він не був вбивцею. Методисти запрошують учнів взяти участь у повторному розслідуванні цієї справи на уроках. Але ця історія, власне, є лише привабливою «обгорткою» організованого процесу аналітичного вивчення школярами проблем міжрасової взаємодії, майнових відносин, колонізації, сімейного життя, релігії та інших соціальних процесів у тогочасній Канаді. Тобто запитання «Хто вбив Вільяма Робінсона?» переростає в «Як він жив?». На сайті розміщено первинні документи – листи, урядові звіти, фотографії, карти, газетні матеріали, присвячені таємниці смерті Робінсона. Відтак, учні тренуються в таких мисленнєвих операціях, як інтерпретація, оцінка, аргументація, контекстуальне розуміння на основі джерел.

Автори запропонували план проведення занять з цієї теми, який розрахований на 15 уроків, тобто на майже 19 астрономічних годин роботи з учнями (урок у канадській школі триває 75 хв.) [31, с. 7-8].

Таблиця 1

План проведення серії уроків «Хто вбив Вільяма Робінсона?»

Послідовність уроків	Зміст навчальної роботи з учнями
Підготовчий урок	Пропонується набір документів (першоджерел), які історики можуть використовувати в майбутньому, щоб зробити висновки про «наше» життя через сотні років. Учні мають вибрати три основні джерела, які, на їхню думку, найкраще характеризують сучасність для майбутніх істориків, і пояснити свій вибір.
Хто вбив Вільяма Робінсона? (2 уроки)	Учням дається оглядова інформація про вбивство Робінсона та пояснюється різниця між початковими та додатковими джерелами. Потім вони читають добірку

	первинних документів, що стосуються інциденту та оцінюють інформацію, яку вони містять, і представлену в них точку зору. Провокується питання «Якщо Тшуанхуссет не був винним у вбивстві Робінсона, хто це міг би бути?». Учні розробляють власні сценарії та версії події.
Історичний контекст (3 уроки)	Учні працюють у шести групах задля вивчення історичного контексту, в якому відбувся злочин. Кожна група створює плакат з презентацією своєї розробки на одну з тем: громада поселенців на острові Солт Спрінг; злочин і кара наприкінці XIX ст.; життя острова Ванкувер і Британської Колумбії; проблема відносин між аборигенами та колоністами на західному узбережжі в XIX ст.; ширший канадський та американський контекст даної епохи.
Кримінальне право: минуле і сучасність (2 уроки)	Вивчаються основні поняття кримінального права загалом і традиції кримінального права Канади. Учням пропонується визначити спільні та відмінні риси кримінальної юриспруденції в минулому і на сучасному етапі.
Читання між рядками: слухаючи інші голоси (2 уроки)	Відпрацьовуються критичні навички історико-правового дослідження. Учні тренуються «запитувати» документ, аби отримати фактичні «підказки» в розслідуванні вбивства Робінсона. Також вони обговорюють у групах документи на предмет оцінки їх достовірності й важливості для розслідування.
Подумавши як слід (1 урок)	Письмова активність учнів задля уточнення їх комунікативних навичок щодо узагальнення доказів та представлення їх у формі газетної статті чи виступі в ролі свідка в суді.
Взявши це до суду (4 уроки)	Кульмінація навчальної діяльності, коли всі учні розподіляють ролі та беруть участь в інсценізації суду. Вони використовують усю інформацію з документів зокрема та вебсайту загалом, імітуючи розгляд судової справи. Як варіант, школярі можуть підготувати індивідуальний письмовий судовий висновок по цій справі.

У 2006-2014 рр. уряд фінансував методичний «Проект історичного мислення» (<https://historicalthinking.ca/>), орієнтований на спрямування роботи з учнями в рамках 6 концепцій історичного мислення: встановити історичне значення; використовувати

першоджерело доказів; визначати тяглість і зміни; проаналізувати причину і наслідок; зрозуміти історичну перспективу; зрозуміти етичний вимір історичних інтерпретацій. Гаслом проекту став слоган «Усе вимагає знання фактів, але знати факти недостатньо» [33, с. 2].

Серед рекомендованих медіаресурсів важливими є загальноканадська «Історична освітня мережа» (<http://thenhier.ca/en.1.html>) у складі 28 партнерських державних та громадських організацій, активність яких охоплює також Австралію та Францію [3, с. 70], сайт «Віртуальний історик» (www.virtualhistorian.ca) [34, с. 7]. На історію війни в її «людському вимірі» зорієнтована «Асоціація вивчення та збереження пам'яті про Другу світову війну в Азії» (<https://www.alphaeducation.org/>). Її методичні матеріали використовують канадські вчителі, зокрема під час вивчення дискусійного питання про китайсько-канадських ветеранів, які хотіли воювати за Канаду, незважаючи на дискримінацію в суспільстві [25, с. 43].

Історія в навчальних програмах середніх шкіл Онтаріо

У провінції Онтаріо історія входить до навчальної програми гуманітарного блоку «Соціальні студії, історія та географія». Прийнята на 2023/2024 н.р. програма передбачала, що учні 1-2-х класів не вивчали історію Канади, а зосереджувалися на ширших соціальних темах: ролі та стосунки людей у суспільстві; громадські традиції, святкування; зміни з плином часу. Надалі вивчення історії Канади є обов'язковим в 3 – 8-х та в 10-х класах.

У 3-ому класі учні дізнаються про спільноти, які проживали в Канаді між 1780 і 1850 рр. Очевидно, вибір саме цього періоду пояснюється переломністю епохи, коли Канада з французької сфери впливу перейшла до британської, стала формувати свою мультикультурну ідентичність і розпочалося становлення політичної нації. Принагідно зазначимо, що вказаний період історії є на подальших освітніх етапах, тобто вивчається кількома концентрами. У декларованих очікуваннях програми не вказано, що мають вивчати конкретні тогочасні події чи історичні постаті, а в завданнях для учнів запропоновано, щоб вони порівнювали сучасне канадське повсякденне життя із ситуацією в 1800-х рр. [4, с. 4]. Також школярі мають використовувати першоджерела (щоденники, листи, карти та картини) для з'ясування того, як «люди ранньої Канади реагували на труднощі свого життя» [28].

У 4-ому класі вивчають матеріал про ранні суспільства від 3000 р. до н. е. до 1500 р. н.е., тобто зосереджуються здебільшого на всесвітній історії, а в 5-ому дізнаються про життя поселенців у Новій Франції періоду до 1713 р. У програмі 6-ого класу представлено набір різнопредметних і різнохронологічних проблем, наприклад, досвід і перспективи спільнот в історичній та сучасній Канаді (інуїти, прибулі поселенці, метиси), китайський подушний податок, діяльність НАТО, феномен «підземної залізниці», роль профспілок у розвитку Канади [4, с. 4].

Отже, констатуємо фрагментарність та заплутаність у вивченні історії в початковій школі провінції Онтаріо. Зазначимо, що «перестрибування» з епохи в епоху не сприяє формуванню в учнів чіткого хронологічного уявлення про історичний процес, відсутність системності бентежить більшість дітей, що потенційно небезпечно легковажним або ж апатичним ставленням до історії загалом.

Навчальні програми 7-8-х класів розроблено в межах блоку «Історія та географія» і передбачають вивчення канадської історії з 1713 – по 1914 рр. Відповідно у 4-х семестрах розглядають такі тематичні розділи: Спадщина та ідентичність: Нова Франція та Британська Північна Америка (1713–1800); Канада: конфлікти та виклики (1800–1850); Створення Канади (1850–1890); Канада: трансформація суспільства (1890–1914) [35, с. 5].

Знову пропонують порівняти суспільне життя вказаного періоду із сучасністю. Важливим моментом є орієнтація на характеристику прикладів співпраці та конфліктів у Канаді. У 7-ому класі учні ознайомлюються з науковими дослідженнями, і очікується, що вони «застосовуватимуть їх для з'ясування різних точок зору на проблеми історії Канади XVIII – початку XIX ст.» [28]. У 8-ому класі учні розглядають Закон про індіанців (1876), створення шкіл-інтернатів для дітей корінних мешканців, так звані «Нумеровані угоди» (з 1871 р.) як нормативну базу для територіальної експансії європейських колоністів, простежують їх вплив на становлення системного расизму і нерівності в новій канадській нації. Школярам надається можливість вивчити низку концепцій, пов'язаних із системою громадянської освіти, зокрема переконання та цінності, справедливість, свобода, ідентичність, сила та авторитет, взаємини, повага, а також права та обов'язки [35, с. 15].

У старшій школі лише в 10-ому класі є обов'язковий курс «Історія Канади від Першої світової війни до сучасності». Його обсяг передбачає повний кредит навчального часу (110 год.), але вказано, що він може реалізовуватися також як півкредитний [36, с. 24]. Програма курсу має п'ять розділів, зокрема перший (А) є методичним і передбачає розвиток в учнів навичок історичного дослідження. Чотири змістові розділи (В-Е) структуровані в хронологічному порядку: 1914–1929, 1929–1945, 1945–1982, з 1982 р. до сьогодні. У програмі фокусовано на розвитку чотирьох концепцій історичного мислення – історичне значення; причина і наслідок; тяглість і зміни; історична перспектива [36, с. 103]. Суспільствознавчий аспект продовжує домінувати, адже, наприклад, учні мають вміти «описати деякі ключові соціальні зміни» [4, с. 5].

У рамках розділу А передбачено ознайомлення учнів з етапами процесу історичного дослідження: збір доказів з первинних (щоденники, законодавство, листи, карти, періодичні газети, фотографії, політичні карикатури, статистика, договори) та вторинних (книги, статті, газетні чи журнальні публікації, документальні та художні фільми чи відео, інформація з вебсайтів, підручників) джерел; прийоми джерелознавчої критики (визначення достовірності, точності, мети створення, ключової ідеї джерела, точки зору його автора); інтерпретація та аналіз отриманої інформації; синтез доказів та обґрунтовані критичні судження на їх основі; цитування джерела. Визначаються професії, у яких історичні компетенції мають велике значення (редактор, журналіст, юрист, менеджер, куратор музею, політик, педагог) [36, с. 106, 110-111].

Програма розрізняє запитання: фактичні («Які були положення Закону про китайську імміграцію 1923 року?»); порівняльні («Як вплинула Велика депресія на людей, що жили в преріях, й мешканців Онтаріо?»); причинно-наслідкові («Які основні причини Тихої революції?») [36, с. 110]. Наприклад, розвиток концепції «тяглість і зміни» запропоновано реалізовувати обговоренням таких питань: «Що нового відкрили підліткові субкультури, які розвинулися після Другої світової війни?»; «Чим відрізнялося життя молоді в 1950-х і 1960-х роках від тих, хто жив у 1920-х?»; «Якою мірою корінні мешканці, інуїти та метиси мають право голосу в питанні розвитку їх територій / громад?» [36, с. 104].

Навчальний план 10-го класу в межах кожного змістового розділу структуровано за трьома напрямками (соціальний, економічний і політичний контекст; спільноти, конфлікти та співпраця; ідентичність, громадянство та історична пам'ять), які включають три методичні елементи: загальні очікування та концепції історичного мислення; ключові ідеї; формувальні питання. Для конкретного прикладу візьмемо змістовий розділ В (1914–1929 рр.) [36, с. 108].

Таблиця 2

Навчальний план 10-го класу

Напрями	Загальні очікування та концепції історичного мислення	Ключові ідеї	Формувальні питання
Соціальний, економічний і політичний контекст	Описати ключові соціальні, економічні та політичні події й тенденції та оцінити їхнє значення для різних груп і спільнот у Канаді, включаючи корінних мешканців, інуїтів та метисів.	Національні та міжнародні події і тенденції, що вплинули на різний напрям розвитку канадських національних груп та спільнот.	Чому представники різних спільнот у Канаді дивляться на одну й ту ж саму подію або тенденцію розвитку по-різному? Чому ми можемо зараз дивитися на це інакше?
Спільноти, конфлікти та співпраця	Аналіз ключових форм взаємодії всередині та між різними спільнотами в Канаді, включно з корінними мешканцями,	Це був період великих конфліктів і змін в Канаді та за кордоном.	Які заходи здійснював уряд упродовж періоду, що сприяли консолідації або ж розділеності канадського

	метисами та інуїтами, а також між Канадою та світовим співтовариством; визначення впливу цих взаємодій на канадські суспільство та політику.		суспільства? Чи був цей період переломним для життя жінок у Канаді?
Ідентичність, громадянство та історична пам'ять	Поясніть, як конкретні суспільні зміни в Канаді сприяли розвитку ідентичності, громадянства та історичної пам'яті різних спільнот.	Ставлення до жінок, іммігрантів, корінних мешканців, метисів, інуїтів та расових груп і його вплив на розвиток ідентичності та громадянства в Канаді.	Як складалося життя і проявлялася боротьба різних осіб, груп та спільнот того часу? Який тривалий вплив їхнього внеску в розвиток Канади помітний на сучасному етапі?

У 11-12-х класах навчальна програма містить низку історичних курсів на вибір з обсягом повного кредиту [37, с. 29]. Їх структура аналогічна вищеописаній схемі 10-ого класу. У перелік включено відкриті (тобто вибіркові) курси «Походження та громадянство: історія канадської нації» (присвячений імігрантам із різних країн і регіонів та їхньому досвіду життя в Канаді), «Всесвітня історія з 1900 р.». У рамках підготовки вступу до університету / коледжу вивчають «Історію США», «Всесвітню історію до кінця XV ст.», «Канада: історія, ідентичність і культура», «Всесвітню історію з кінця XV ст.». Для учнів, які після випуску одразу ж планують трудову діяльність, передбачено спрощений узагальнювальний курс «Подорож світовою історією» [37, с. 293-443].

Проблематичним бачимо те, що в старших класах середньої школи провінції Онтаріо не вивчають в обов'язковому порядку ні вітчизняну, ні всесвітню історію до 1914 р. Не всі учні, які згідно з віковими показниками, здатні до роботи на високому аналітичному рівні, мають можливість застосувати свій потенціал для розуміння доновітніх періодів. Зрештою, історії Канади немає на підсумковій атестації – обов'язковому іспиті для випускників середньої школи [4, с. 4-6].

Історія у школах Квебеку

Травми історичної пам'яті даються взнаки в сучасному суспільному житті Квебеку, а тому посилений інтерес викликає й питання викладання історії в середній школі провінції.

У Квебеку вивчення елементів історії (у поєднанні з географією та громадянською освітою) у програмі 2011 р. розпочиналося з другого класу 6-річної початкової школи. Вивчали сюжети про життя ірокезів та алгонкінів XVI – першої половини XVIII ст., суспільний розвиток колонії Нова Франція. В 3-ому класі предметом уваги ставав розгляд окремих сторінок розвитку загальноканадського та квебекського суспільств у XIX – XX ст. з акцентом на їхніх відмінностях. Серед типових навчальних завдань такі: розуміти організацію суспільства; інтерпретувати його зміни та усвідомлювати розмаїття; розташовувати події в часі та просторі (наприклад, заснування міст Квебек, Монреаль); здійснювати порівняння; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [38; 39, с. 3, 6].

Перший етап середніх 7-8-их класів (Secondary Cycle One) передбачає викладання предмета «Історія та громадянська освіта» з вивченням проблем переважно всесвітньої історії: процес осіlosti; виникнення цивілізації; перший досвід демократії; романізація; християнізація Заходу; зростання міст і торгівлі; нове бачення гуманізму; європейська експансія у світі; американська чи французька революція; індустріалізація: економічна та соціальна революція; імперіалізм і колонізація; завоювання громадянських прав і свобод [40]. Історія виразно домінує в матеріалі, адже передбачено, що розгляд та інтерпретація соціальних явищ організовується з історичної точки зору та історичним методом, а громадянська свідомість формується через вивчення історії [41, с. 2].

На другому етапі середньої школи (Secondary Cycle Two), тобто в 9-10-их класах, зміст вивчення історії розраховано в обов'язковій дворічній навчальній програмі з виділенням 100 год. на рік (2 год. в тиждень) [42, с. 29]. У першому році цієї програми за хронологічним принципом вивчають: життя тубільців до близько 1500 р.; колонія Нова Франція з 1608 р. (заснування першого поселення французькими колоністами на території Квебеку) до 1760 р. (втрата Францією колонії на користь Англії внаслідок Семилітньої війни); зміна імперій (1760-1791 рр.); вимоги і боротьба в статусі британської колонії (кінець XVIII – I половина XIX ст.); утворення канадської федерації (друга половина XIX ст. – 1929 р.); модернізація квебекського суспільства (1929 – 1980 рр.); сучасні проблеми квебекського суспільства (від 1980 р. до сьогодення) [42, с. 30-63; 37].

Перевагу надають контекстуальному методу навчання, наприклад, вивчаючи боротьбу британських колоній за самовизначення, учні аналізують ситуації з опертям на те, що вони вивчали про американську та французьку революцію в попередніх класах. У контексті теми «Утворення канадської федерації» розглядають низку економічних понять (капіталізм, урбанізація, індустріалізація) [42, с. 4], очікують поглиблене розуміння учнями соціальних конфліктів. У рекомендаціях вказано, що вони «намагатимуться дивитися на історію очима сучасників, щоб спробувати зрозуміти їх мислення і точку зору, мотиви, наміри, надії, страхи та інтереси..., мають виходити за межі монопричини у відповідних поясненнях» [42, с. 11]. Отже, завданням є формувати в школярів історичну емпатію.

Другий рік програми реалізують за проблемно-дослідницьким підходом і вивчають такі тематичні блоки: населення і розселення на території Квебеку; господарство та розвиток; культура і течії суспільної думки; офіційна влада та її повноваження; проблеми

сучасного суспільства; методи дослідження і вивчення; інтерпретація та створення карти; тлумачення письмового документа; аналіз зображення; інтерпретація та побудова таблиці; аналіз та створення діаграми [42, с. 66-97].

Програма 2014 р. передбачала вивчення старшокласниками 11-ого класу курсу «Історія XX століття» з такими темами: європейська гегемонія; кризи і конфлікти 1914-1945 рр., поділений повоєнний світ, світ на рубежі століть XX – XXI ст. [43, с. 1, 44]. Особливу увагу звертали на формування в учнів навичок медіаграмотності та критичного погляду на ЗМІ [31, с. 5]. Натомість у програмі 2017 р. є курс «Історія сучасного світу» з комплексними темами, зокрема: навколишнє середовище, населення, влада, напруга і конфлікти, здоров'я [44, с. 35; 45, с. 40].

Посилений інтерес викликає інформація про запроваджені з 2020 р. зміни у вивченні історії в квебекській школі. Зазначимо, що Квебек став єдиною канадською провінцією, де історія є обов'язковим наскрізним предметом у системі державних шкіл. Предмет «Географія, історія та громадянська освіта» є обов'язковим у всіх класах початкової школи, а також передбачено спеціальний історичний курс у кожному році середніх і старших класів. Зауважимо, що для отримання атестату зрілості квебекські підлітки складають комплекс «єдиних іспитів», елементом яких є так звана «Історія 414» (Історія Квебеку та Канади) [46].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PERSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, для системи шкільної історичної освіти Канади характерним є симбіоз національних традицій і сучасних методичних, методологічних трендів у вивченні історії молодим поколінням. Дискусії і конкуренція між традиціоналістами й модерністами у вчительській спільноті засвідчують, що викладання історії не є монополізованим ідеологією та пропагандою тієї чи іншої сторони. Ураховуючи мозаїчну етнічну структуру канадської політичної нації, мультикультурність і толерантність у моделі презентації учням минулого є життєвою необхідністю. Канадські педагоги у своїх методичних розробках орієнтують учнів на набуття дослідницьких навичок у процесі пізнання історії. Велику увагу звертають на доступність навчальних ресурсів на різних платформах у мережі «Інтернет» та популяризації історії в медіапросторі. Навчальні програми з історії провінцій Онтаріо та Квебек засвідчують, що в першій переважає модерністська багаторакурсна модель навчання з меншим обсягом годин на вивчення історії, а в другій – національно-орієнтована традиційна система з обов'язковими історичними курсами на всіх етапах середньої освіти. Завданням **подальших досліджень** може бути характеристика і порівняння системи шкільної історичної освіти в інших канадських провінціях.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Tangelder, M. L. R., 2001. *Imagining the Nation: a Textual Analysis of Canadian and Australian History Education Materials*. Toronto: Teaching and Learning Ontario Institute for the Studies in Education of the University of Toronto, 153.
2. Боровець, І., Дубінський, В., & Паур, І., 2020. *Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник* / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 244.
3. Clark, P., 2009. Bringing Diverse Groups together to Enrich History Education. *Debated histories, disputed histories. Canadian Diversity*, 7 (1), 69–72.
4. Zwaagstra, M., 2024. *Canadian History Untold: Assessing the K–12 Curriculum Guides in British Columbia and Ontario*. Vancouver: Fraser Institute, 15.
5. Organizers Cancel Mock Battle of the Plains of Abraham, 2009. *CBC News*, Feb. 17, 11:14 AM. Available at: <<https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/organizers-cancel-mock-battle-of-the-plains-of-abraham-1.787562>>.
6. Ryan, Ph., 2010. Beware «Shared memory». *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 28–31.
7. Peck, C., 2010. What's in your Top Ten? Ethnic Identity and Significance in Canadian history. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 32–36.
8. Wang, L., 2017. *What Does It Mean to Be Canadian? Building National Identity for Secondary Students Through History*. Toronto: Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 63.
9. Markus, J., 2010. Art and history: creating a vision of the past. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 54–57.
10. Свиридюк, О.В., 2013. Особливості полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади. *Педагогічний дискурс*, 15, 626–630.
11. Jocelyn, L., 2006. Remembering Our Past: An Examination of Young Quebecer's Historical Memory. *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 70–87.
12. Truth and Reconciliation Commission of Canada. Available at: <<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1450124405592/1529106060525>>.
13. *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action*, 2015. Winnipeg, Manitoba: Truth and Reconciliation Commission of Canada, 20.
14. Sierra Kiers–Vander Veen, B. A., 2022. *Education as Reconciliation?: Unpacking the Relationship between Non-Indigenous Canadian/Indigenous Reconciliation and Ontario Secondary School Canadian History Textbooks*. Ontario: Brock University St. Catharines, Faculty of Social Sciences, 135.

15. McGregor, H. E., 2017. One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous education in Canada. *Critical Education*, 8(14), 1–18. Available at: <<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186182>>.
16. Taylor, L. K., 2018. Pedagogies of Remembrance and «Doing Critical Heritage» in the Teaching of History: Countermemorializing Canada 150 with Future Teachers. *Journal of Canadian Studies / Revue d'études canadiennes*, 52(1), 217–248.
17. Gibson, L., 2021. The Case for Commemoration Controversies in Canadian History Education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 44(2), 434–465.
18. Tupper, J. A., 2011. «Canada Has No History of Colonialism»: Treaty 4 and Teacher Education at the University of Regina. *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century*. Canadian Association for Teacher Educators, 112–130.
19. Lawson, R., & Snow, K., 2015. De-colonizing Canadian Post-Secondary Education. *The Asian Conference on Education*. Official Conference Proceedings, 15.
20. Côté, E., 2024. *When history and museum collaborate: The mobilization of students' historical consciousness through a virtual museum program*. Montreal: Department of Integrated Studies in Education McGill University, 351.
21. Sadlier, R., 2010. Black History. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 37–41.
22. Poole, C., 2012. «Not of the Nation»: Canadian History Textbooks and the Impossibility of an African-Canadian Identity. *Southern Journal of Canadian Studies*, 5(1–2), 81–102.
23. Carpenter, P., 2024. Canada's largest Afro-Canadian Cultural Centre to See Light of Day in Montreal. *Global News*, May 16, 5:39 pm. Available at: <<https://globalnews.ca/news/10501672/canadas-largest-afro-canadian-cultural-centre-montreal/>>.
24. Mackenzie, H., 2010. Does History Mean Always Having To Say You're Sorry. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 47–50.
25. Sajovec, K., 2017. *Silenced Narratives: Secondary Social Studies Teachers' Efforts to Integrate Chinese Canadian History and Experiences in the Classroom*. Toronto: Department of Curriculum Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, 69.
26. Gdula, J., 2017. «Get Over Yourself...We are Doing This as a Team»: *Teaching Grade 10 Canadian History Beyond the Eurocentric Lens*. Toronto: Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 66.
27. Karn, S., 2023. Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 46 (1), 80–110.
28. Cutrara, S., 2017. Ontario History Curriculum: Many Questions to be Answered. *Active History. History Matters*, October 11. Available at: <<https://activehistory.ca/blog/2017/10/11/ontario-history-curriculum-many-questions-to-be-answered/>>.

29. Fine-Meyer, R., 2010. Positioning Women's Narratives in Canadian History Course Materials. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 8–16.
30. Wells, M., & Schaefer, L., 2010. Facing History and Ourselves. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 51–53.
31. Sandwell, R., 2005. The Great Unsolved Mysteries of Canadian History: Using a Webbased Archives to Teach History. *Canadian Social Studies. Special Issue: New Approaches to Teaching History*, 39 (2), 8.
32. Sandwell, R., 2009. Reflections on the Great Unsolved Mysteries in Canadian History Project: a Pedagogical Perspective. *Debated Histories / Disputed Histories. Canadian Diversity*, 7 (1), 88–92.
33. Seixas, P., & Colyer, J., 2012. *Assessment of Historical Thinking. A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto, 30.
34. Lévesque, S., 2009. *Historical literacy in 21st century Ontario. Research using The Virtual Historian. Rapport final*. Canadian Council on Learning, 39.
35. *The Ontario Curriculum Grades 1–8. Social Studies, History, and Geography (an extract)*, 2023. Toronto: King's Printer for Ontario, 26.
36. Canadian and World Studies. Geography. History. Civics (Politics), 2018. *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10*, 194.
37. Canadian and World Studies. Geography. History. Civics (Politics), 2015. *The Ontario Curriculum Grades 11 and 12*, 574.
38. Québec Education program. Progression of Learning in Elementary School. Framework for the Evaluation of Learning Geography, History and Citizenship Education, 2011. *Elementary School. Cycles One, Two and Three*, April 21, 6. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/geography-history-and-citizenship-education-pri.pdf>.
39. Québec Education program. Progression of Learning in Elementary School. Progression of Learning Geography, History and Citizenship Education, 2009. August 24, 19. Available at: <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-univers-social-AN.pdf>>.
40. Progression of Learning in Secondary School. History and Citizenship Education, 2010. *Cycle One*, August 20, 31. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/progrApprSec_histEducCitoyennete_en_01.pdf>.
41. Framework for the Evaluation of Learning History and Citizenship Education Secondary School Education. *Cycle One. Secondary I and II*, 3. Available at: <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/secondaire/anglais/PFEQ-cadre-evaluation-histoire-education-citoyennete-AN.pdf>>.
42. Québec Education Program. History and Citizenship Education, 106. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/7b_QEP_Histoire.pdf>.

43. *Québec Education Program. Social Sciences. History of the 20th Century*, 2024. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 48. Available at: <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-histoire-20e-siecle-secondaire-AN.pdf>>.

44. *Québec Education Program. Secondary School Education. Contemporary World. Two credits*, 2017. Québec: Gouvernement du Québec, 45. Available at: <<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532425>>.

45. *Québec Education Program. Social Sciences. Contemporary World*, 50. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/ContemporaryWorld.pdf>.

46. Bradley, J. G. The Teaching of History in Quebec. *Canadian Historical Association*, 18-19. Available at: <<https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/005224dd/1/12.The%20teaching%20of%20history%20in%20Quebec%2028.1.pdf>>.

CANADIAN MODEL OF SCHOOL HISTORY EDUCATION

Sergiy Kopylov,

Doctor of Historical Sciences, Professor, rector,
Professor at the Department of Worldwide History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3634-5276>
kopylov@kpnu.edu.ua

Volodymyr Dubinskyy,

Candidate of Historical Science, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Worldwide History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0661-6802>
dubinskyw@kpnu.edu.ua

Ivan Borovets,

Candidate of Historical Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Worldwide History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7132-9901>
borovets.ivan@kpnu.edu.ua

Abstract. The article examines characteristics and peculiarities of teaching history in secondary education in Canada. During the late 20th – early decades of the 21st century, the competition between supranational modernist and national-patriotic methodological

approaches can be traced. The former is characterized by schematization, sociologization of history, and alternative approaches to shaping students' historical consciousness, while the latter is focused on the pivotal role of the traditional national grand narrative in history lessons. Since Canada is one of the most prominent examples of a multinational state, the current trend is to adhere to the principles of multiculturalism and tolerance in the process of teaching history to school children. The focus is not only on the history of French and British colonization of Canada, but also on the social development of indigenous peoples (Inuit, Indians, Aleuts) and other national immigrant groups of African, Asian, and European descent. The equal place in school history education of all members of the modern Canadian political nation is emphasized.

The achievements of Canadian methodologists in developing practical proposals for organizing history lessons are significant. Their initiatives are aimed at raising general interest and developing students' historical empathy, and formulating research tasks. A positive background is also created by the activities of a number of state and public centers and educational projects that provide methodological materials and primary sources on various historical topics. The Ontario history curriculum demonstrates that modernist methodological tools are preferred in working with students. Instead, the study of history by schoolchildren in Quebec is based on the traditional national-patriotic model with compulsory study of history at all stages of secondary education.

Keywords: Canada; school history education; multidisciplinary; national narrative; multiculturalism; methodological developments; media resources; curricula; Ontario; Quebec.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Tangelder, M. L. R., 2001. *Imagining the Nation: a Textual Analysis of Canadian Australian and History Education Materials*. Toronto: Teaching and Learning Ontario Institute for the Studies in Education of the University of Toronto, 153.
2. Borovets, I., Dubinskyi, V., Paur, I., 2020. *Navchannia istorii v zarubizhnii shkoli* [Learning history in foreign school]: navchalnyi posibnyk / za red. d-ra ist. nauk, prof. S. Kopylova. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 244.
3. Clark, P., 2009. Bringing Diverse Groups together to Enrich History Education. *Debated histories, disputed histories. Canadian Diversity*, 7 (1), 69–72.
4. Zwaagstra, M., 2024. *Canadian History Untold: Assessing the K–12 Curriculum Guides in British Columbia and Ontario*. Vancouver: Fraser Institute, 15.
5. Organizers Cancel Mock Battle of the Plains of Abraham, 2009. *CBC News*, Feb. 17, 11:14 AM. Available at: <<https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/organizers-cancel-mock-battle-of-the-plains-of-abraham-1.787562>>.

6. Ryan, Ph., 2010. Beware «Shared memory». *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 28–31.
7. Peck, C., 2010. What's in your Top Ten? Ethnic Identity and Significance in Canadian history. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 32–36.
8. Wang, L., 2017. *What Does It Mean to Be Canadian? Building National Identity for Secondary Students Through History*. Toronto: Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 63.
9. Markus, J., 2010. Art and history: creating a vision of the past. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 54–57.
10. Svyrydiuk, O.V., 2013. Osoblyvosti polikulturnoho vykhovannia v suchasni shkilni osviti Kanady [Peculiarities of multicultural education in modern school education in Canada]. *Pedahohichni dyskurs*, 15, 626–630.
11. Jocelyn, L., 2006. Remembering Our Past: An Examination of Young Quebecer's Historical Memory. *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 70–87.
12. Truth and Reconciliation Commission of Canada. Available at: <<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1450124405592/1529106060525>>.
13. Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action, 2015. Winnipeg, Manitoba: Truth and Reconciliation Commission of Canada, 20.
14. Sierra Kiers-Vander Veen, B. A., 2022. *Education as Reconciliation?: Unpacking the Relationship between Non-Indigenous Canadian/Indigenous Reconciliation and Ontario Secondary School Canadian History Textbooks*. Ontario: Brock University St. Catharines, Faculty of Social Sciences, 135.
15. McGregor, H. E., 2017. One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous education in Canada. *Critical Education*, 8(14), 1–18. Available at: <<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186182>>.
16. Taylor, L. K., 2018. Pedagogies of Remembrance and «Doing Critical Heritage» in the Teaching of History: Countermemorializing Canada 150 with Future Teachers. *Journal of Canadian Studies / Revue d'études canadiennes*, 52 (1), 217–248.
17. Gibson, L., 2021. The Case for Commemoration Controversies in Canadian History Education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 44 (2), 434–465.
18. Tupper, J. A., 2011. «Canada Has No History of Colonialism»: Treaty 4 and Teacher Education at the University of Regina. *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century*. Canadian Association for Teacher Educators, 112–130.
19. Lawson, R., & Snow, K., 2015. De-colonizing Canadian Post-Secondary Education. *The Asian Conference on Education*. Official Conference Proceedings, 15.
20. Côté, E., 2024. *When history and museum collaborate: The mobilization of students' historical consciousness through a virtual museum program*. Montreal: Department of Integrated Studies in Education McGill University, 351.

21. Sadlier, R., 2010. Black History. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 37–41.
22. Poole, C., 2012. «Not of the Nation»: Canadian History Textbooks and the Impossibility of an African-Canadian Identity. *Southern Journal of Canadian Studies*, 5(1–2), 81–102.
23. Carpenter, P., 2024. Canada's largest Afro-Canadian Cultural Centre to See Light of Day in Montreal. *Global News*, May 16, 5:39 pm. Available at: <<https://globalnews.ca/news/10501672/canadas-largest-afro-canadian-cultural-centre-montreal/>>.
24. Mackenzie, H., 2010. Does History Mean Always Having To Say You're Sorry. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 47–50.
25. Sajovec, K., 2017. *Silenced Narratives: Secondary Social Studies Teachers' Efforts to Integrate Chinese Canadian History and Experiences in the Classroom*. Toronto: Department of Curriculum Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, 69.
26. Gdula, J., 2017. «Get Over Yourself...We are Doing This as a Team»: Teaching Grade 10 Canadian History Beyond the Eurocentric Lens. Toronto: Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 66.
27. Karn, S., 2023. Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 46(1), 80–110.
28. Cutrara, S., 2017. Ontario History Curriculum: Many Questions to be Answered. *Active History. History Matters*, October 11. Available at: <<https://activehistory.ca/blog/2017/10/11/ontario-history-curriculum-many-questions-to-be-answered/>>.
29. Fine-Meyer, R., 2010. Positioning Women's Narratives in Canadian History Course Materials. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 8–16.
30. Wells, M., & Schaefer, L., 2010. Facing History and Ourselves. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens. Canada's diverse histories / Diverses histoires Canadiennes*, Winter / Hiver, 51–53.
31. Sandwell, R., 2005. The Great Unsolved Mysteries of Canadian History: Using a Webbased Archives to Teach History. *Canadian Social Studies. Special Issue: New Approaches to Teaching History*, 39 (2), 8.
32. Sandwell, R., 2009. Reflections on the Great Unsolved Mysteries in Canadian History Project: a Pedagogical Perspective. *Debated Histories / Disputed Histories. Canadian Diversity*, 7 (1), 88–92.
33. Seixas, P., & Colyer, J., 2012. *Assessment of Historical Thinking. A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto, 30.
34. Lévesque, S., 2009. *Historical literacy in 21st century Ontario. Research using The Virtual Historian. Rapport final*. Canadian Council on Learning, 39.

35. *The Ontario Curriculum Grades 1–8. Social Studies, History, and Geography (an extract)*, 2023. Toronto: King's Printer for Ontario, 26.
36. Canadian and World Studies. Geography. History. Civics (Politics), 2018. *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10*, 194.
37. Canadian and World Studies. Geography. History. Civics (Politics), 2015. *The Ontario Curriculum Grades 11 and 12*, 574.
38. Québec Education program. Progression of Learning in Elementary School. Framework for the Evaluation of Learning Geography, History and Citizenship Education, 2011. *Elementary School. Cycles One, Two and Three*, April 21, 6. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/geography-history-and-citizenship-education-pri.pdf>.
39. Québec Education program. Progression of Learning in Elementary School. Progression of Learning Geography, History and Citizenship Education, 2009. August 24, 19. Available at: <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-univers-social-AN.pdf>>.
40. Progression of Learning in Secondary School. History and Citizenship Education, 2010. *Cycle One*, August 20, 31. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/progrApprSec_histEducCitoyennete_e_n_01.pdf>.
41. Framework for the Evaluation of Learning History and Citizenship Education Secondary School Education. *Cycle One. Secondary I and II*, 3. Available at: <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/seconde/anglais/PFEQ-cadre-evaluation-histoire-education-citoyennete-AN.pdf>>.
42. Québec Education Program. History and Citizenship Education, 106. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/7b_QEP_Histoire.pdf>.
43. Québec Education Program. Social Sciences. History of the 20th Century, 2024. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 48. Available at: <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/seconde/programmes/PFEQ-histoire-20e-siecle-seconde-AN.pdf>>.
44. Québec Education Program. Secondary School Education. Contemporary World. Two credits, 2017. Québec: Gouvernement du Québec, 45. Available at: <<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532425>>.
45. Québec Education Program. Social Sciences. Contemporary World, 50. Available at: <https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/ContemporaryWorld.pdf>.
46. Bradley, J. G. The Teaching of History in Quebec. *Canadian Historical Association*, 18-19. Available at: <<https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/005224dd/1/12.The%20teaching%20of%20history%20in%20Quebec%2028.1.pdf>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-44-58>
УДК: 378.4.07:005.95+316.46](477:492)

Саюк Марія Вікторівна,
науковий співробітник відділу
дослідницької діяльності університетів,
аспірант Інституту вищої освіти,
Національна академія педагогічних наук України
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7648-5708>
saiukmasha@gmail.com

ОСВІТНЄ ЛІДЕРСТВО І ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ: УКРАЇНА VS НІДЕРЛАНДИ (AVANS+)

Анотація: Дослідження присвячене професіоналізації освітніх лідерів та їх ролі у системі вищої освіти України на тлі значних змін, зумовлених зовнішньополітичними й економічними чинниками. Виявлено, що важливими кроками у стабілізації системи вищої освіти є визначення стратегій, які сприяють інтеграції в європейську освітню і наукову спільноти, та підготовка академічних працівників, зокрема управлінського персоналу, здатних до організації освітньої команди на засадах лідерства. Маловивченим залишається досвід університетської підготовки країни-партнера України – Нідерландів. Ураховуючи це, представлено магістерську підготовку освітніх лідерів в Університеті прикладних наук Аванс+, що ґрунтується на поєднанні теоретичної та практичної складових, тісно пов'язаних із реальними потребами ринку праці. Доведено, що особливостями зазначеної освітньої програми є міждисциплінарність, яка полягає в інтеграції у програмі лідерства дисциплін з психології, бізнес-управління та економіки. Проаналізовано профіль освітньої програми: зміст та організаційні особливості підготовки. Окрему увагу приділено безпосередньо поняттю «освітній лідер» та доведено, що така дефініція значно розширена й об'єднує не тільки осіб на управлінських посадах у закладах освіти, але й зовнішніх учасників, зацікавлених у розвитку університетів та академічну спільноту, представники якої займаються питаннями стратегічного управління та контролю якості освіти. Проведений порівняльний аналіз освітніх магістерських програм в Україні та Нідерландів дав підстави для висновку, що такий зарубіжний досвід університетської підготовки має свої особливості та наукову новизну, які необхідно використати вітчизняним розробникам освітніх програм і зацікавленим стейкхолдерам для відкриття програм з освітнього лідерства.

Ключові слова: освітній лідер; лідерство; Нідерланди; управління освітою.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Національний простір вищої освіти вкрай мінливий, що зумовлено передусім зовнішньополітичними чинниками, такими як повномасштабна війна в Україні, новими економічними і політичними міжнародними партнерствами, світовими пандеміями. З іншого боку – внутрішньополітичними процесами, з-поміж яких зміна напрямку на європейський вектор освіти і науки упродовж останніх 15 років, демографічна та економічна кризи, децентралізація влади тощо. У процесі трансформації на національному рівні здійснено важливі кроки, що відкривають можливості перед освітянською спільнотою. Мова йде про прийняття законодавчих і нормативно-правових актів із врегулювання освіти і науки відповідно до норм Болонського процесу, Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, а саме ухвалення законів «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про акредитацію освітніх програм, за якими провадиться підготовка здобувачів вищої освіти, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (далі – Стратегія).

Запорукою успішної реалізації наведених ініціатив є наявність інституції освітнього лідерства, яка в Україні потребує істотного реформування з урахуванням кращих конкурентоспроможних зарубіжних практик. Це також визначено в одній із операційних цілей згаданої стратегічної піраміди розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, а саме: «ОЦ4.2. Досвід кращих іноземних університетів в Україні: кращий іноземний освітній досвід впроваджується в Україні».

Малодослідженим у національному дослідницькому полі залишається досвід професіоналізації освітніх лідерів у Нідерландах. Зважаючи на високий рівень автономії нідерландських університетів і їх топові позиції в міжнародних рейтингах, це спонукає до вивчення такого досвіду та впровадження його результатів в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню і характеристиці освітніх лідерів, управлінців сфери освіти присвячено наукові пошуки вітчизняних дослідників. Зокрема, С. Калашніковою запропоновано теоретико-методологічні засади підготовки управлінців-лідерів [1]. О. Паламарчук систематизовано викладання в університетах на засадах лідерства [2], Г. Михайлишин та О. Кондур запропоновано педагогічне моделювання професійної підготовки управлінців з якості освіти [3], О. Товканець розглянуто концептуальні характеристики лідерства в контексті освітнього менеджменту [4].

Ідеї трансформаційного інноваційного лідерства у Нідерландах розкрито у дослідженнях М. Vermeulen, К. Kreijns, А. Т. Evers [5]; вплив на лідерство та його ефективність як інструменту антикризового менеджменту на тлі пандемії COVID-19 досліджено R. Watermeyer, R. Bolden, С. Knight, Т. Crick [6]; В. Bařkan розглянуто деструктивні стилі лідерства, зокрема токсичне лідерство [7]; Z. Cheng, А. Caliskan, С. Zhu, висвітлено мотивацію та досвід навчання європейської та китайської академічної спільноти на програмах із підвищення лідерського потенціалу [8].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – системний аналіз змісту підготовки та організаційних особливостей магістерської програми з освітнього лідерства нідерландського університету прикладних наук AVANS+ за для визначення ключових тенденцій, особливостей та кращих практик з метою подальшого формування пропозицій щодо посилення процесу професійної підготовки освітніх лідерів в Україні.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У стратегічній піраміді розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, що є додатком до Стратегії, наведено завдання та індикатори до кожної операційної цілі, очікувані результати, а також зазначено, що однією з операційних цілей Стратегії у вирішенні проблеми (ІП. 5.2. «Низький рівень управлінської спроможності керівного складу та культури врядування у сфері вищої освіти, формалізм і негнучкість у підходах до організації освітньої, науково-технічної та інноваційної діяльності) є відповідальне лідерство (ОЦ5.2. «Лідери вищої освіти є професійними, авторитетними та добропорядними, співпрацюють з іншими лідерами та навчають їх») [9, с. 1]. Отже, поняття лідерства, зокрема освітнього лідерства, на законодавчому рівні вбудовується у професійну кар'єру управлінців закладів вищої освіти України.

Однак у Національному класифікаторі України «Класифікатор професій» відсутня посада або професія, що відповідає назві «освітній лідер». Згідно з Класифікатором професій існує лише дві посади, узгоджені з функціями управління закладами вищої освіти [10]:

- 1210.1 Керівник (ректор, президент, директор, начальник) закладу вищої освіти;
- 1210.1 Проректор закладу вищої освіти.

Це пояснюється тим, що у національній дослідницькій спільноті простежується відсутність одностайної думки стосовно визначення терміну «освітні лідери», кореляції посади та функцій освітнього лідерства. Так, С. Нестуля на основі досліджень теорій лідерства визначила, що «лідер – рольова поведінкова модель для своїх послідовників, веде їх за собою силою власного прикладу» [11]. О. Антонюк висловлює думку, що «освітній лідер – це людина, яка не обов'язково обіймає керівну посаду в адміністрації закладу освіти, ним може стати будь-який член педагогічного колективу, який спрямований на позитивне і мотивуюче робоче середовище, і завдяки своїм особистим умінням, здібностям та іншим ресурсам, може вести за собою педагогічну команду для досягнення спільної освітньої мети» [12].

У зарубіжному дослідницькому просторі зустрічаються авторські думки, що лідер – це особа, здатна впливати, вести за собою і переконувати інших слідувати за нею, здатна направляти, демонструвати людяність [13]. Австралійське управління якості освіти та догляду за дітьми (ACECQA) наголошує, що ключовим завданням для освітніх лідерів є

налагодження комунікації освітньої команди та управління освітнім процесом, а також підтримка вчителів і викладачів на шляху до вдосконалення освітніх практик [14]. Цікаво, що чат-бот компанії Open AI (чат gpt 4) визначає освітнього лідера як «людину, яка має вплив на освітній процес та розвиток навчальних закладів. Вона може займати різні позиції, наприклад, директор школи, методист, викладач чи навіть активіст, який працює над удосконаленням освіти» [15].

У нідерландській системі освіти концептуально представлено професійний простір освітніх лідерів в Нідерландах, до якого зокрема віднесено [16, с. 190]:

- 1) працівників уряду національного рівня (профільні міністерства, освітні інспекції);
- 2) регіональне управління на ролях управлінців у справах освіти муніципалітетів у містах та громадах;
- 3) членів органів врядування (наглядові ради);
- 4) інституційних управлінців (реktorів університетів, директорів мережі освітніх закладів);
- 5) міжінституційних партнерів та організацій.

У Нідерландах особам, які займають управлінські посади в закладах освіти, пропонуються акредитовані магістерські програми з освітнього лідерства щонайменше у 10 закладах вищої освіти: Schouten University of Applied Sciences (SUAS), NHL Stenden Hogeschool, Marnix Academie, Driestar educatief, Stichting Hogeschool Viaa, Christelijke Hogeschool Ede, Hogeschool INHOLLAND, Saxion Hogeschool, Nederlandse School voor Onderwijsmanagement, Avans Hogeschool [17]. Базовими дескрипторами підготовки освітніх лідерів в Нідерландах є не процеси управління освітніми організаціями. Натомість укладачі освітніх програм використовують такі поняття як «інновації», «вдосконалення», «стратегічні цілі» та «зміни» [18]. Тобто, характеризуючи освітнє лідерство як базове поняття крізь призму нідерландської моделі, варто враховувати, що мова йде не тільки про якісний менеджмент, а саме про стратегічне бачення і розвиток освітніх інституцій у нестабільних умовах сучасного світу. З огляду на нідерландський досвід, пропонуємо власне визначення поняття *освітнього лідера* як особи, здатної до організації, мотивації та натхнення освітньої команди, що активно долучена до діяльності закладу освіти та сповідує його місію, а також бере на себе відповідальність за стратегічні рішення і зміни в освітньому середовищі.

Програма «M Master Leiderschap in Onderwijs» (Магістр з лідерства в освіті) Університету прикладних наук Аванс (Avans Hogeschool) є чи не єдиною акредитованою освітньою програмою в Нідерландах, яка розрахована на 2,5 роки та відповідно 62 кредити ЄКТС. Усього станом на жовтень 2024 року на офіційному сайті Нідерландсько-фландрійської організації з акредитації (De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)) представлено 10 закладів вищої освіти, що мають акредитовані магістерські освітні програми з освітнього лідерства, відповідно 9 інших закладів розраховують навчання на 2 роки та включають 60 кредитів ЄКТС [17].

Університет прикладних наук Аванс (Avans Hogeschool) та його офіційна філія Аванс+ (Avans+) є закладами вищої освіти Нідерландів за типом – університет прикладних наук, відповідно до класифікації Закону Нідерландів «Про вищу освіту і наукові дослідження» [19]. Система навчання розподілена між організаційними структурами таким чином, що бакалаврські програми денної форми навчання на базі повної середньої освіти забезпечуються безпосередньо Університетом прикладних наук Аванс. Бакалаврські, постбакалаврські, магістерські та інші сертифікаційні заочні програми для фахівців забезпечуються філією Аванс +.

Магістерська програма з лідерства в освіті Аванс + традиційно має модульну структуру. Кожен з модулів можна пройти окремо, як сертифікаційні довгострокові програми у зручному темпі протягом декількох років, а за результатами їх оволодіння отримати магістерський ступінь. Водночас вступаючи безпосередньо на магістерську програму необхідно витримувати запропонований університетом темп навчання. Профіль освітньої програми складається з трьох етапів навчання [18]:

- 1) базова професійна підготовка керівників освіти;
- 2) спеціалізація, що передбачає обрання освітніх компонентів (майстер-класів) на вибір студента;
- 3) виконання індивідуального завдання (написання кваліфікаційної роботи), що відповідає специфіці займаної посади студента в закладі освіти.

I етап. Основна мета першої фази навчання — професіоналізація управлінців у сфері освіти. Цей модуль може бути освоєний як сертифікаційна програма «Schoolleider vakbekwaam» (Керівник професійної школи) для керівників початкової, середньої та професійно-технічної освіти. Для керівників вищої освіти модуль є обов'язковим в рамках магістерської програми, однак в його основу покладено професійний стандарт керівника середньої освіти. Професійний стандарт для керівників вищої освіти в Нідерландах відсутній. Це перш за все спричинено високим відсотком автономії університетів, а також горизонтальним врядуванням через наглядові ради.

Програма фокусується на посиленні індивідуального лідерства. Фаза триває 30 тижнів (фактично, перший навчальний рік магістратури) та структурована за трьома модулями, кожен з яких триває 10 тижнів.

1. Модуль з освітнього лідерства. Це відправна точка початку навчання, де ключовими об'єктами є освіта та її якість, стратегічне управління освітою і планування, передбачення змін, керівництво розробкою навчальних програм (для шкільної освіти), а також моніторинг та оцінювання якості освіти.

2. Налагодження лідерства в закладі освіти. Модуль присвячений зовнішнім і внутрішнім проявам лідерства в закладах освіти: побудова горизонтальної розподіленої відповідальності в освітній команді та впровадження лідерських компетентностей до навчальних (освітніх) програм для учнів і студентів. Крім того, окремий аспект присвячено зовнішній мережі закладів освіти, їх лідерським позиціям та соціальній відповідальності у системі громадянського суспільства Нідерландів, визначення місії і візії закладу освіти.

3. Навчальний заклад як сучасна освітня інституція. Навчання передбачає дослідження процесу розвитку шкіл і університетів, де розвиток освітньої команди відбувається паралельно із розвитком самої установи. Освітня складова зосереджена на зміцненні професійної культури навчання, сприянні розподіленому лідерству, ефективному управлінні організаційним розвитком, розробці та впровадженню єдиної політики, а також створенні сприятливого екологічного освітнього середовища для професіоналів.

Лейтмотивом кожного модуля є індивідуальне лідерство керівника. Важливо, що під час навчання, викладачі розглядають індивідуальні кейси кожного студента і допомагають виявити сильні і слабкі сторони закладу освіти, а також обрати той тип лідерства, який буде ефективно працювати для конкретної інституції. Після завершення I фази передбачена інтегральна професійна діяльність (практика-апробація здобутих знань і компетентностей на своїй управлінській посаді).

II етап. За умови успішного проходження першої фази, студенти переходять до поглибленого вивчення освітнього лідерства і опановують 4 освітні компоненти, 2 з яких є обов'язковими, а два обираються студентами на власний вибір.

Перша обов'язкова дисципліна присвячена лідерству у контексті формування корпоративної культури. Акцентується увага на психологічному мікрокліматі команди, емоційній готовності та здатності управлінців бути чутливими на лідерських ролях, інтуїтивному розумінню реальної дійсності в колективі. Модуль має чіткий зв'язок менеджменту та психології.

Друга дисципліна акцентована на стратегічному лідерстві. На майстер-класах студентам пропонується визначити ті виклики і проблеми, які слугуватимуть фундаментом для стратегії розвитку закладу освіти та команди. Побудова ефективної стратегії студентами для своїх закладів є бажаним результатом після завершенням вивчення дисципліни.

Серед вибіркових дисциплін студенти можуть обрати в першому блоці одну з зазначених компонентів: або управління змінами, або робота зі стейкхолдерами (майстерність переконання), або інновації та підприємництво освіти. Другий блок пропонує на вибір одну з наступних дисциплін: управління процесами, фінансовий менеджмент, розроблення концепції закладу освіти.

III етап. Останній етап професіоналізації освітнього лідера полягає у написанні магістерської роботи, яка обов'язково має бути дотичною до проблематики того закладу освіти, в якому працює студент, а також відображати засвоєні знання за перші дві фази.

Загалом результати навчання та освітній процес у програмі мають практико орієнтований характер. Навчання відбувається у змішаному форматі: організовується фіксована кількість офлайн зустрічей у навчальних аудиторіях та онлайн – у інтерактивному навчальному середовищі Connect+ [17]. Virізняється індивідуальна та групова форми взаємодії як з викладачами так і між студентами.

Досліджуючи форми організації навчальних занять у Нідерландах, слід констатувати наявність супервізій та інтервізій в освітньому процесі на рівні підготовки магістрів в університетах прикладних наук [20]. Університет Аванс + також фактично використовує метод інтервізій, який полягає в «... обміні досвідом між колегами, у результаті чого визначаються спільні проблеми та здійснюється загальний пошук подолання цих проблем» [21, с. 13]. Зокрема організуються робочі навчальні групи по 3-4 студенти, які поглиблюють свої теоретичні і практичні навички, обговорюють результати та можливості вирішення практичних проблем.

Система підготовки освітніх лідерів в Нідерландах структурована таким чином, що на магістерських програмах навчаються потенційні управлінці для початкової, середньої та вищої освіти одночасно. І лише індивідуальна освітня траєкторія та дуальність навчання дозволяють досягнути тієї професійної специфіки, що характерна для кожного рівня освіти.

Серед рекомендацій, які були висловлені експертною групою з акредитації, зазначено пропозицію про необхідність інвестування в розвиток наукової інфраструктури: отримання доступу до наукових баз, оцінювання дослідницької діяльності студентів тощо. Крім того, зауважено, що рекомендація експертної групи з попередньої акредитації існуючого навчання щодо збільшення викладачів із наявним науковим ступенем, не була виконана.

Привертає увагу те, що запрошені експерти рекомендували гаранту освітньої програми акцентувати її зміст на управління саме початковою освітою, так як в Нідерландах шкільна освіта повністю стандартизована і формалізована на законодавчому рівні [22, с. 9]. Однак така рекомендація не була виконана університетом у повному обсязі.

Зіставляючи вітчизняну систему акредитації, що має безперечний зв'язок з європейським підходом, слід зазначити, що рекомендувати змінювати освітні компоненти та їх методичне наповнення не рекомендовано учасникам експертних груп, адже перш за все це порушує автономію закладів вищої освіти, а також нівелює унікальність освітніх програм університетів, що мають відображати бачення тієї науково-педагогічної школи, що цю програму пропонує [23, с. 3].

Ще однією особливістю є те, що нідерландські університети широко впроваджують різноманітні освітні програми щодо організації початкової школи, а також виховання дітей молодшого дошкільного і шкільного віку. Зокрема: «Clinical Child, Family and Education Studies» (магістерська програма Утрехтського університету «Клінічні дослідження дітей, сім'ї та освіти») [24], «Orthopedagogiek» (магістерська програма Гронінгенського університету «Ортопедагогіка») [25], «Educatieve Master Primair Onderwijs (EMPO)» (магістерська програма Амстердамського університету «Вчитель та дослідник початкової освіти») [26] тощо. Однак магістерські програми з освітнього лідерства в Нідерландах завжди об'єднані для управлінців всіх рівнів освіти.

Ідея професіоналізувати освітніх лідерів початкової освіти разом з університетськими освітніми лідерами полягає в єдиному підході до організації повного циклу освіти на засадах лідерства. Підходи, які застосовуються лідерами під час

управління закладами різних ступенів освіти тотожні. В акредитаційному звіті магістерської програми лідерства в освіті Аванс+ репрезентовано вибірку за кількістю здобувачів, які представляють заклади різних рівнів освіти. Зокрема, у 2021/2022 році на програмі навчалось 2 представники вищої освіти, 2 – середньої освіти, 7 – початкової освіти. У 2022/2023 році зафіксовано 7 представників вищої освіти, 5 – середньої освіти та 13 представників початкової освіти [22, с. 14]. Очевидно, що здобувачів-представників початкової освіти дійсно переважна більшість, однак розподіл варіюється з року в рік. Тим не менш, як в Аванс +, так і в інших університетах прикладних наук Нідерландів у частині професіоналізації освітніх лідерів, ключовим залишається тісний зв'язок теорії і практики, дуальність вищої освіти та врахування реальної дійсності під час побудови лідерської кар'єри.

Для порівняння необхідно розглянути вітчизняний підхід до професіоналізації управлінців освіти на підставі магістерських освітніх програм українських університетів. Передусім варто констатувати, що в Україні досі відсутні магістерські програми з освітнього лідерства, на відміну від широко використаного європейського досвіду. Однак є програми, змістовно наповнені вкрай тотожно. У відкритій у 2024 році освітній програмі «Управління освітою» («Education management») Національного університету «Києво-Могилянська академія», у блоці придатності випускників до працевлаштування, прямо вказано, що «Отримані компетентності дають можливість успішно керувати закладами освіти різної форми власності, стати лідерами й агентами змін в освіті, очолити програми і проекти змін в закладах освіти...» [27, с. 6]. Програма 2018 року «Управління навчальним закладом» Національного університету біоресурсів та природокористування України пропонує випускникам обіймати посади директора дошкільного навчального закладу, позашкільного навчального закладу, навчального-виховного навчального закладу (середня освіта), професійного навчально-виховного закладу, вищого навчального закладу тощо [28, с. 4]. Дві згадані вище програми подібні нідерландській моделі підготовки, на відміну від освітньої програми 2024 року «Управління закладами освіти» Західноукраїнського національного університету, де серед подальших кар'єрних можливостей, акцент укладачів програми зміщений у бік інспектора навчальних закладів, менеджера (управителя) систем якості, професіоналів державної служби та місцевого самоврядування, керівників проектів та програм тощо [29, с. 6].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Мінливість освітнього середовища значно розширила коло осіб, що впливають на якість і розвиток освіти. Освітні лідери не обмежуються управлінськими формалізованими посадами в закладах освіти, а можуть бути як зовнішніми, зацікавленими у розвитку закладу, стейкхолдерами, так і внутрішніми співробітниками, які опікуються питаннями якості, стратегічного управління тощо. Крім того, освітніми лідерами (за замовчуванням) має бути управлінська команда (ректор, директор,

заступники). Ця тенденція встановлена в Україні сьогодні і затверджена у країнах-партнерах, таких як Нідерланди.

Освітні програми слід сприймати освітянською спільнотою як авторський унікальний продукт, зміст якого формує науково-педагогічний колектив та команда менеджерів університету. Освітня програма відображає бачення закладу вищої освіти на обрану спеціальність, однак успіх буде мати за умови тісного зв'язку з ринком праці.

На прикладі нідерландського університету прикладних наук Аванс+ розглянуто підхід до професіоналізації освітніх лідерів, який базується на дуальності освіти, її зв'язком з ринком праці. Навчання характеризується об'єднанням управлінців різних рівнів освіти на етапі магістерської підготовки задля створення єдиного національного освітнього мікроклімату. В основі магістерської підготовки базова професійна підготовка керівника та індивідуальне лідерство. Традиційно, для магістерських програм з освітнього лідерства в Нідерландах прослідковується їх міждисциплінарність та включення освітніх компонентів із психології, бізнесу управління, економічної теорії до профілю програми.

Отриманий за результатами дослідження досвід може бути використаний закладами вищої освіти України, стейкхолдерами та іншими зацікавленими сторонами задля запозичення як окремих освітніх компонентів, так і безпосередньо підходу до професіоналізації освітніх лідерів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Калашнікова, С., 2011. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій. *Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка*. Доступно: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8664>>.

2. Паламарчук, О., 2016. *Викладання в університеті на засадах лідерства: навчальний посібник*. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети». Доступно: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/vikladannya_v_Univers_na_zasadah_liderstva_Palamarchuk.O.2016_40c.pdf.

3. Михайлишин, Г., Кондур, О., 2019. Педагогічне моделювання професійної підготовки управлінців з якості освіти. *Освітній простір України*, 15, 96–104. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.15.96-104>.

4. Товканець, О., 2018. Концепція лідерства в освітньому менеджменті. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*, 2, 39-43. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_9>.

5. Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T., 2020. Transformational leadership, leader-member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 491-510. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>.

6. Watermeyer, R., Bolden, R., Knight, C., & Crick T., 2024. Academic anomie: implications of the 'great resignation' for leadership in post-COVID higher education. *Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01268-0>.
7. Başkan, B., 2020. Toxic Leadership in Education. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v1i2.11>.
8. Cheng, Z., Caliskan, A., & Zhu, C., 2023. Academics' motivation for joining an educational leadership training programme and their perceived effectiveness: Insights from an EU-China cooperative project. *European Journal of Education*. 59(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12576>.
9. Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки. Додаток до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки № 1-3263-22. Міністерство освіти і науки України. Доступно: <<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf>>.
10. Національний класифікатор України «Класифікатор професій». Міністерство економіки України. Доступно: <<https://me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk>>.
11. Нестуля, С., 2019. Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту. Полтава: ПУЕТ. Доступно: <<http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8401>>.
12. Антонюк, О., 2023. Позитивна психологія як важлива складова освітнього лідерства. *Український педагогічний журнал*, 4, 121–130. DOI: <<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-121-130>>.
13. Ali, I., & Abdalla, M. A., 2017. Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts. *SAS Journal of Medicine (SASJM)*, 3(12), 326–329. DOI: <<https://doi.org/10.21276/sasjm.2017.3.12.2>>.
14. Educational leadership. *The Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA)*. Available at: <<https://www.cecqa.gov.au/resources/educational-leadership#:~:text=The%20role%20of%20the%20educational%20leader%20is%20primarily%20to:educational%20program%20in%20the%20service>>
15. OpenAI. Відповідь на запит щодо освітніх лідерів, 2025. *OpenAI*. Доступно: <<https://www.openai.com/chatgpt>>.
16. Саяк, М., 2024. Освітнє лідерство в Нідерландах: суб'єктно-функціональний аналіз. *Витоки педагогічної майстерності*, 33, 188–194. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.33.310078>.
17. Besluiten opleidingen, 2025. *NVAO*. Available at: <<https://www.nvao.net/nl/besluiten/opleidingen?s=leadership&p=1&p=1>>.
18. *Masteropleiding Leiderschap in Onderwijs. Avans+. Postbachelor (post-hbo) en master opleidingen*, 2025. Available at: <<https://avansplus.nl/opleidingen/onderwijs/schoolleiders/master-leiderschap-in-onderwijs>>.

19. *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, 2024. Available at: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2024-01-01>.
20. Rapport accreditaties, 2024. *De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)*. Available at: https://publicaties.nvao.net/5b07a9d8af500_006281%20advies%20NHLStenden%20hbo-ma%20Educational%20Leadership.pdf.
21. Байдик, В., 2019. Супервізія і інтервізія як ефективні інструменти підтримки спеціалістів психологічної служби. Всеукраїнська науково-практична конференція «Регіональна система розвитку післядипломної педагогічної освіти: виклики та сучасні рішення», 12-14. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719135/>.
22. Uitgebreide opleidingsbeoordeling (AVANS+ M Master Leiderschap in Onderwijs update flex), 2023. *Netherlands Quality Agency (NQA)*. Available at: https://publicaties.nvao.net/prd/AV-2316_20240201_Rapport_Avans_%20Rapport%20master%20Leiderschap%20in%20onderwijs.pdf.
23. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми. 2020. *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Україна*. Доступно: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/Рекомендації-щодо-застосування-критеріїв-оцінювання-якості-ОП.pdf>.
24. Clinical Child, Family and Education Studies, 2025. *Utrecht University*. Available at: <https://www.uu.nl/en/masters/clinical-child-family-and-education-studies>.
25. Orthopedagogiek, 2025. *Rijksuniversiteit Groningen*. Available at: <https://www.rug.nl/masters/orthopedagogiek/>.
26. Lerarenopleiding Educatieve Master Primair Onderwijs (EMPO), 2025. *Universiteit van Amsterdam*. Available at: <https://www.uva.nl/programmas/masters/educatieve-master-primair-onderwijs/educatieve-master-primair-onderwijs.html?origin=znSrDUT+Q5uz6dso72fBmw>.
27. Освітньо-професійна програма «Управління освітою», 2024. *Національний університет «Києво-Могилянська академія» – Національний університет «Києво-Могилянська академія»*. Доступно: <https://www.ukma.edu.ua/ects/index.php/spe/280-mp/onp-management/300-opp-em>.
28. Освітньо-професійна програма «Управління навчальним закладом», 2018. *Національний університет біоресурсів і природокористування України*. Доступно: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/073_upravlinnya_navchalnim_zakladom.pdf.
29. Освітньо-професійна програма «Управління закладами освіти», 2024. *Західноукраїнський національний університет*. Доступно: https://www.wunu.edu.ua/opp/2024_OPP/magister/sgf/011_Ypravl_zakl_osvitu_mah_2024.pdf.

TRAINING AND CHARACTERISTICS OF AN EDUCATIONAL LEADER: UKRAINE VS THE NETHERLANDS (AVANS+)

Mariia Saiuk,

PhD student,

Institute of Higher Education NAES of Ukraine

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7648-5708>

saiukmasha@gmail.com

Abstract: The article focuses on the professionalisation of educational leaders and their role in the Ukrainian higher education system in the context of significant changes caused by foreign policy and economic factors. It has been found that important steps in stabilising the higher education system are the identification of policies that promote integration into the European educational and scientific community and the development of academic staff, including management staff, capable of organising an educational team on the basis of leadership. The experience of university training in Ukraine's partner country, the Netherlands, remains unexplored. In view of this, the article presents the master's programme in educational leadership at the Avans+ University of Applied Sciences, which is based on a combination of theoretical and practical components closely related to the real needs of the labour market. It is demonstrated that the peculiarity of this educational programme is its interdisciplinarity, which consists in the integration of psychology, business management and economics into the leadership programme. The profile of the educational programme is analysed: content and organisational features of training. Particular attention is paid to the concept of 'educational leader' and it is proved that this definition is significantly expanded and unites not only persons in managerial positions in educational institutions, but also external participants interested in the development of universities and the academic community, whose representatives are engaged in strategic management and quality control of education. The comparative analysis of educational master's programmes in Ukraine and the Netherlands has led to the conclusion that such foreign experience of university training has its own peculiarities and scientific novelty, which should be used by domestic developers of educational programmes and stakeholders to open educational leadership programmes.

Keywords: educational leader; leadership; the Netherlands; educational management.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kalashnikova, S. 2011. Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky upravlintsiv-lideriv v umovakh suchasnykh suspilnykh transformatsii [Theoretical and Methodological Foundations of Professional Training of Managerial Leaders in the Context of

Modern Social Transformations]. Thesis, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. Dostupno: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8664/>>.

2. Palamarchuk, O. 2016. Vykladannia v universyteti na zasadakh liderstva: navchalnyi posibnyk [Teaching at the university on the basis of leadership]. Dostupno: <https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/vikladannya_v_Univers_na_zasadakh_liderstva.Palamarchuk.O.2016.40c.pdf>.

3. Mykhaylyshyn, G., & Kondur, O., 2019. Pedahohichne modeliuvannia profesiinoi pidhotovky upravlintsiv z yakosti osvity [The pedagogical modeling of professional training of managers from quality of education]. *Educational space of Ukraine*, 15, 96–104. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.15.96-104>.

4. Tovkanets O., 2018. Kontsepsiia liderstva v osvitnomu menedzhmenti [The concept of leadership in educational management]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2, 39-43. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_9>.

5. Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T., 2020. Transformational leadership, leader-member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 491-510. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>.

6. Watermeyer, R., Bolden, R., Knight, C., & Crick T., 2024. Academic anomie: implications of the 'great resignation' for leadership in post-COVID higher education. *Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01268-0>.

7. Başkan, B., 2020. Toxic Leadership in Education. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v1i2.11>.

8. Cheng, Z., Caliskan, A., & Zhu, C., 2023. Academics' motivation for joining an educational leadership training programme and their perceived effectiveness: Insights from an EU-China cooperative project. *European Journal of Education*. 59(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12576>.

9. *Stratehichna piramida rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022 – 2032 roky* [Strategic pyramid of higher education development in Ukraine for 2022-2032], 2022. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf>>

10. *Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy 'Klasyfikator profesii'* [National Classifier of Ukraine 'Classifier of Professions'. Ministry of Economy of Ukraine]. Dostupno: <<https://me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk>>.

11. Nestulia, S., 2019. *Dydaktychni osnovy formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z menedzhmentu* [Didactic bases of formation of leadership competence of future bachelors in management]. Dostupno: <<http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8401>> .

12. Antoniuk O., 2023.pozytyvna psykholohiia yak vazhlyva skladova osvitnoho liderstva [Positive Psychology as an Important Component of Educational Leadership]. *Ukrainian Educational Journal*, 4, 121–130. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-121-130>.
13. Ali, I., & Abdalla, M. A., 2017. Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts. *SAS Journal of Medicine (SASJM)*, 3(12), 326–329. DOI: <https://doi.org/10.21276/sasjm.2017.3.12.2>.
14. Educational leadership. *The Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA)*. Available at: <<https://www.cecqa.gov.au/resources/educational-leadership#:~:text=The%20role%20of%20the%20educational%20leader%20is%20primarily%20to,educational%20program%20in%20the%20service>>.
15. OpenAI, 2023. Response to a request for educational leaders [Model]. OpenAI. Available at: <https://www.openai.com/chatgpt>.
16. Saiuk, M., 2024. Osvitnie liderstvo v Niderlandakh: subiektno-funktsionalnyi analiz. [Educational leadership in the Netherlands: subject-functional analysis]. *The sources of pedagogical skills*, 33, 188–194. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.33.310078>.
17. Besluiten opleidingen, 2025. NVAO. Available at: <<https://www.nvaio.net/nl/besluiten/opleidingen?s=leadership&p=1&p=1>>.
18. Masteropleiding Leiderschap in Onderwijs. Avans+. Postbachelor (post-hbo) en master opleidingen, 2025. Available at: <<https://avansplus.nl/opleidingen/onderwijs/schoolleiders/master-leiderschap-in-onderwijs>>.
19. Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, 2024. Available at: <<https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2024-01-01>>.
20. Rapport accreditaties, 2024. *De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)*. Available at: <https://publicaties.nvaio.net/5b07a9d8af500_006281_%20advies%20NHL%20Stenden%20hbo-ma%20Educational%20Leadership.pdf>.
21. Baidyk, V., 2019. Superviziia i interviziia yak efektyvni instrumenty pidtrymky spetsialistiv psykholohichnoi sluzhby [Supervision and intervention as effective tools for supporting psychological service specialists]. All-Ukrainian Scientific and Practical Conference 'Regional System of Postgraduate Pedagogical Education Development: Challenges and Modern Solutions', 12-14. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719135/>.
22. Uitgebreide opleidingsbeoordeling (AVANS+ M Master Leiderschap in Onderwijs update flex), 2023. *Netherlands Quality Agency (NQA)*. Available at: <https://publicaties.nvaio.net/prd/AV-2316_20240201_Rapport_Avans_%20Rapport%20master%20Leiderschap%20in%20onderwijs.pdf>.
23. Rekomendatsii shchodo zastosuvannia kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvitnoi prohramy. [Recommendations on the application of criteria for assessing the quality of an educational programme], 2020. *National Agency for Higher Education Quality Assurance*: Dostupno: <<https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/Рекомендації-щодо-застосування-критеріїв-оцінювання-якості-ОП.pdf>>.
24. Clinical Child, Family and Education Studies, 2025. *Utrecht University*. Available at: <<https://www.uu.nl/en/masters/clinical-child-family-and-education-studies>>.

25. Orthopedagogiek, 2025. *Rijksuniversiteit Groningen*. Available at: <<https://www.rug.nl/masters/orthopedagogiek/>>.

26. Lerarenopleiding Educatieve Master Primair Onderwijs (EMPO), 2025. *Universiteit van Amsterdam*. Available at: <<https://www.uva.nl/programmas/masters/educatieve-master-primair-onderwijs/educatieve-master-primair-onderwijs.html?origin=znSrDUT+Q5uz6dso72fBmw>>.

27. Osvitno-profesiina prohrama 'Upravlinnia osvitoiu' [Educational and professional program 'Educational Management'], 2024. *National University of Kyiv-Mohyla Academy – National University of Kyiv-Mohyla Academy*. Dostupno: <<https://www.ukma.edu.ua/ects/index.php/spe/280-mp/onp-management/300-opp-em>>

28. Osvitno-profesiina prohrama 'Upravlinnia navchalnym zakladom' [Educational and professional program 'Management of an educational institution'], 2018. *National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*. Dostupno: <https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/073_upravlinnya_navchalnim_zakladom.pdf>.

29. Osvitno-profesiina prohrama 'Upravlinnia zakladamy osvity' [Educational and professional program 'Management of educational institutions'], 2024. *Western Ukrainian National University*. Dostupno: <https://www.wunu.edu.ua/opp/2024_OPP/magister/sgf/011_Ypravl_zakl_osvitu_mah_2024.pdf>.

Розділ 2

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-61-73>

УДК 378.016:613

Авраменко Олег Борисович,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри техніко-технологічних дисциплін,
охорони праці та безпеки життєдіяльності,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Умань, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6594-801X>
aaaaoobbb3@ukr.net

Куявець Дмитро Миколайович,

аспірант,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Умань, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0986-3648>
dmytro.kuiavets@gmail.com

ЕВОЛЮЦІЯ КОМПОНЕНТІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

Анотація. Здоров'язбережувальна компетентність викладачів є важливим компонентом сучасної освітньої системи, що відображає здатність педагогів зберігати власне здоров'я та сприяти формуванню здоров'язбережувальної культури серед здобувачів освіти. З розвитком освітньої парадигми концепція цієї компетентності зазнала значних змін, що визначають її еволюцію. Мета дослідження – проаналізувати еволюцію компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів у контексті сучасних зміни сучасної освітньої парадигми. Використовувалися теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз наукових джерел, що дозволило простежити етапи розвитку здоров'язбережувальної компетентності викладачів. Також застосовувалися методи узагальнення і порівняння для визначення основних компонентів цієї компетентності. Дослідження виявило основні етапи еволюції поняття «здоров'язбережувальна компетентність» у контексті педагогічної практики. Спочатку вона була орієнтована лише на фізичне здоров'я педагога, згодом розширилася, включивши психічні, соціальні та особистісні складові здоров'я. Більш того, у процесі розвитку було визначено три основні моделі здоров'язберігаючої компетентності: медико-гігієнічна, психолого-педагогічна та

соціально-культурна. Встановлено, що сучасні підходи включають інтеграцію цифрових технологій і врахування соціально-культурних чинників у формуванні здоров'язбережувальної культури в освіті. Здоров'язбережувальна компетентність викладачів продовжує еволюціонувати, переходячи від традиційних підходів до комплексного розуміння здоров'я як багатовимірного явища. Сучасні методи її формування включають цифрові технології, активну педагогічну підтримку в кризових ситуаціях і сприяння розвитку здоров'язбережувальних заходів серед студентів. Окреслено важливість подальших досліджень в сфері використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі та підвищення кваліфікації викладачів.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність; викладачі; педагогічна діяльність; цифрові технології; підвищення кваліфікації.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Якісне здійснення професійної діяльності викладачами пов'язане не лише з високим рівнем професійної компетентності, а й здатністю формувати та провадити здоров'язбережувальну діяльність в освітньому середовищі. Здоров'язбережувальна компетентність викладача є важливим чинником підтримки фізичного, психологічного та соціального благополуччя здобувачів освіти різного рівня, а також забезпечення ефективності освітнього процесу. Модернізація процесу підготовки педагогічних кадрів, цифровізація освітніх практик, активна увага до проблеми інклюзивності в навчанні потребують сталого оновлення компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів. Відтак, актуальним питанням є вивчення структурних складових цієї компетентності, її критеріїв та особливостей її формування в освітньому середовищі. Таким чином, дослідження зміни уявлень про компоненти здоров'язбережувальної компетентності потребує уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні здоров'язбережувальна компетентність розглядається як невід'ємний компонент компетентнісного підходу в освіті. Вчені акцентують увагу на необхідності впровадження інноваційних методик навчання, які сприятимуть її розвитку [1, с. 212-213]. Дослідження підтверджують значущість здоров'язбережувальної компетентності у сфері вищої освіти. Зокрема, В. Maksymchuk та співавт. [2, с. 26-28] досліджували її розвиток серед майбутніх педагогів, тоді як К. Mikkonen та співавт. [3, с. 80-81] здійснили систематичний аналіз компетентностей викладачів у галузі медичних наук. Н. Поліщук та Т. Осадченко акцентують увагу на важливості формування відповідних навичок ще на етапі підготовки майбутніх учителів [4, с. 25; 5, с. 263]. Т. Мостіпака наголошує на виключній ролі освітнього середовища у формуванні компетентності викладачів [6, с. 35]. У деяких дослідженнях увага приділяється ролі нормативно-правової бази у становленні здоров'язбережувальної компетентності педагогів. Так, О. Білоножко аналізує

особливості формування професійної культури викладачів у контексті воєнного стану, що актуалізує питання адаптації освітнього процесу до сучасних викликів [7, с. 43-44]. Особливе місце в науковій літературі займають дослідження щодо критеріїв та рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності. Так, Л. Малишева окреслює її основні складові, серед яких виокремлює компоненти: когнітивний; мотиваційний; поведінковий [8, с. 59]. Проте, важливим чинником перетворення зміни уявлень про здоров'язбереження в сфері освіти є цифровізація освітнього процесу, що підкреслюється у роботі М. Männistö та співавт. [9, с. 36-37], де розглядається вплив цифрових технологій на колаборативне навчання в галузі охорони здоров'я.

Таким чином, проаналізовані наукові джерела дозволяють зробити висновок, що здоров'язбережувальна компетентність є комплексним утворенням. Воно потребує інтегрованого підходу до розвитку, врахування сучасних тенденцій цифровізації та адаптації до змін, що відбуваються в результаті реформування сфери освіти.

Аналіз наукових джерел дозволяє визначити ключові підходи до розгляду здоров'язбережувальної компетентності викладачів. Певні з них присвячені структурі та компонентам цієї компетентності, її формуванню, розвитку та впливу на професійну діяльність педагогів. Незважаючи на це залишається низка невирішених питань, а саме: потреба комплексного аналізу трансформації компонентів цієї компетентності під впливом сучасних викликів, зокрема цифровізації освіти та впровадження дистанційного навчання; впливу запровадження воєнного стану на розвиток здоров'язбережувальної компетентності викладачів, що зумовлює необхідність адаптації освітньої методології до нових умов провадження навчальної діяльності. Відтак, напрям подальшого дослідження пов'язаний з осмисленням еволюції компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів в умовах сучасного освітнього простору.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – проаналізувати еволюцію компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів у контексті сучасних змін сучасної освітньої парадигми.

Завдання статті:

1. Охарактеризувати ключові етапи розвитку поняття «здоров'язбережувальна компетентність» педагогів.
2. Узагальнити перспективні напрями вдосконалення структури та змісту здоров'язбережувальної компетентності в педагогічній освіті
3. Визначити сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності викладачів в умовах реформування освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Аналіз наукових джерел дозволяє окреслити еволюцію компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів, підкреслюючи їхню значущість у

сучасному освітньому просторі. Поняття «здоров'язбережувальна компетентність» є міждисциплінарним поняттям на межі педагогіки, медицини та психології [12, с. 220]. Воно зазнало значної трансформації протягом останніх десятиліть. Спочатку це поняття трактувалося більш звужено, зосереджуючись переважно на фізичному здоров'ї педагога та його здатності передавати учням знання про здоровий спосіб життя [13, с. 142]. Однак з розвитком педагогічної науки та зміною соціальних викликів зміст поняття поступово розширювався, охоплюючи не лише фізичний, а й психічний, соціальний та духовний складники здоров'я [14, с. 412; 15, с. 183].

На ранніх етапах здоров'язбережувальна компетентність педагога розглядалася крізь призму традиційного підходу до фізичного виховання, де головний акцент робився на знаннях про гігієну, профілактику захворювань та здоровий спосіб життя. У цей період в освітньому просторі з'явилися перші програми, спрямовані на популяризацію фізичної активності серед учнів та вчителів. Водночас здоров'я педагога вважалося особистою справою, а його професійна діяльність не розглядалася як чинник, що безпосередньо впливає на формування культури здоров'я учнів.

Активна увага науковців до питання здоров'язбереження в освітньому середовищі дозволила дослідити взаємозв'язок між педагогічною діяльністю та станом здоров'я викладачів. Було виявлено, що професійна діяльність педагога супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, що може призводити до професійного вигорання, хронічної втоми та розвитку психосоматичних захворювань. Ці дослідження сприяли перегляду традиційних підходів і розширенню поняття здоров'язбережувальної компетентності.

Надалі відбувся перехід до інтегрованого підходу, згідно з яким здоров'язбережувальна компетентність почала розглядатися як комплекс знань, умінь і цінностей, що дозволяють педагогу не лише підтримувати власне здоров'я, а й формувати здоров'язбережувальну культуру серед учнів.

У таблиці 1 представлено узагальнене уявлення про зміну розуміння сутності здоров'язбережувальної компетентності викладачів (табл. 1).

Таблиця 1

Еволюція компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів

Період	Розширення сутності компетентності	Ключові характеристики та зміни
До 2000-х років	фізичне здоров'я та профілактика захворювань	Переважно орієнтація на фізичне здоров'я, основні знання про профілактику та здоровий спосіб життя
2000-2010 роки	+ психічне здоров'я та емоційне благополуччя	Поступове поглиблення розуміння психологічних чинників здоров'я викладачів, включаючи потребу управління емоціями та запобігання вигоранню

2010-2020 роки	+ соціалізація і комунікація	Розвиток навичок ефективної комунікації в контексті здоров'язбереження, уявлення про здоров'я як соціально-культурну складову
2020-2025 роки	+ здоров'я в умовах цифровізації освіти	Переваги використання цифрових технологій для підтримки здоров'я, розвиток дистанційного навчання та пов'язані з цим ризики для здоров'я учасників освітнього процесу

Джерело: власна розробка авторів

Таким чином, встановлено ключові етапи еволюції здоров'язбережувальної компетентності викладачів, включаючи розвиток нових компонентів у контексті змін освітньої парадигми. Вважаємо, що надалі спостерігатиметься подальша інтеграція комплексного підходу до здоров'я, яка вражатиметься у поєднанні фізичного, психічного, соціального та цифрового чинників здоров'я, розвитку самосвідомості та здоров'яформуючого освітнього середовища.

У результаті аналізу структури та змісту здоров'язбережувальної компетентності у педагогічній сфері встановлено, що її основними компонентами для викладачів є: аксіологічний; мотиваційний; інформаційно-когнітивний. У процесі розвитку уявлень зазначені компоненти доповнюються та трансформуються у: пізнавально-когнітивний; мотиваційно-ціннісний; діяльнісно-поведінковий. Таким чином, можна виділити сім ключових компонентів: аксіологічний; мотиваційний; інформаційно-когнітивний; психофізіологічний; діяльнісний; комунікативний; рефлексивний. Вони відображають різноманітність поглядів на складові предмету дослідження, що додатково вказує на еволюцію підходів до визначення складових здоров'язбережувальної компетентності викладачів.

Базуючись на вивченні особливостей зазначених компонентів було виявлено декілька моделей здоров'язбережувальної компетентності, зокрема:

1) медико-гігієнічна модель, що фокусується на фізичному здоров'ї та профілактиці захворювань;

2) психолого-педагогічна модель, яка включає психоемоційне благополуччя педагога та його здатність створювати сприятливий мікроклімат в освітньому середовищі;

3) соціально-культурна модель, що підкреслює значення соціальної взаємодії, професійної підтримки та розвитку педагогічної рефлексії.

Таким чином, спостерігаємо сталу трансформацію поняття «здоров'язбережувальної компетентності» в контексті педагогічної діяльності. Її слід розглядати як міждисциплінарне явище, що акцентовано передбачає цифровізацію освітньої галузі та розвиток методології дистанційного навчання, а також психолого-педагогічну підтримку викладачів глобальних криз (наприклад, пандемія COVID-19, воєнний стан, зростання професійного навантаження). Еволюція поняття «здоров'язберігаюча компетентність» викладачів демонструє поступове розширення його

змісту – від суто фізичного здоров'я до комплексного розуміння здоров'я як багатовимірного феномену. Сучасний підхід передбачає не лише збереження власного здоров'я педагогом, а й його активну участь у формуванні здоров'язбережувальної культури освітнього середовища. Це вимагає перегляду традиційних методів підготовки майбутніх фахівців, «агресивного маркетингу» здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі та забезпечення підвищення кваліфікації педагогів у цьому напрямку.

Отже, еволюція компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів відображає тенденцію до інтеграції здоров'язбережувальних практик у професійну діяльність, що сприяє підвищенню якості освіти та благополуччю учасників освітнього процесу. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності викладача забезпечує успішність педагогічної взаємодії та впливає на емоційне та психологічне благополуччя спеціаліста. Відповідно, формування сфокусованого мислення на збереження й зміцнення здоров'я є невід'ємним компонентом здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців. Ефективне формування здоров'язбережувальної компетентності забезпечується впливом системи педагогічних методів на свідомість і поведінку учасників освітнього процесу шляхом формування у них життєвих навичок, сприятливих для їхнього здоров'я, безпеки та гармонійного розвитку. Це підкреслює важливість інтеграції здоров'язбережувальних практик у професійну діяльність викладачів.

Попри значну увагу сьогодні до формування здоров'язбережувальної компетентності, існують певні перепони реалізації цього процесу. Насамперед, це пов'язано з необхідністю розробки заходів розвитку зазначеної компетентності у викладачів з урахуванням актуальної компонентної структури. Перепорою на шляху до реалізації цього завдання є відсутність системного підходу до підвищення кваліфікації викладачів у сфері збереження здоров'я.

З огляду на проведений аналіз спробуємо графічно представити модель компонентів сучасної здоров'язбережувальної компетентності викладачів, яка може виступати в якості системоорганізуючого чинника при вдосконаленні знань та вмінь викладачів (рис. 1).

Компонент «знання» пов'язаний з необхідністю підтримки когнітивних здібностей викладачів через поглиблення та оновлення відомостей про: основи фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я; теоретичні засади здоров'язбережувальної педагогіки; методи профілактики професійного вигорання; інноваційні технології здоров'язбереження в освіті.

Компонент «уміння та навички» є операційно-діяльнісним та передбачає практичну реалізацію попереднього компоненту через: застосування здоров'язбережувальних методик у навчальному процесі; формування сприятливого психологічного клімату в аудиторії; використання цифрових технологій для підтримки здоров'я; організація активних перерв та позааудиторних заходів.



Рис. 1. Модель компонентів сучасної здоров'язбережувальної компетентності викладачів

Джерело: власна розробка авторів

Компонент «ставлення» є комплексним і зумовлений необхідністю вироблення цінностей, які будуть спільними як для викладачів, так і для здобувачів освіти. Це дозволить створити здоров'язбережувальне освітнє середовище на мікрорівні (заклад освіти) через: усвідомлення значущості здоров'я у професійній діяльності; готовність інтегрувати здоров'язбережувальні практики в особисте життя; орієнтацію на саморозвиток і постійне вдосконалення здоров'язбережувальної компетентності; відповідальність за власне здоров'я та здоров'я оточуючих.

«Взаємодія» пояснюється як компонент здоров'язбережувальної компетентності, що пов'язаний зі складовими – соціалізація та комунікація. Відповідно, його формування пов'язане з: розвитком навичок ефективної комунікації та співпраці в педагогічному колективі; взаємодією зі здобувачами освіти, батьками, колегами щодо питань здорового способу життя; участю у здоров'язбережувальних заходах; створенням доброзичливого та безпечного освітнього середовища.

Компонент «цифрові технології» є доволі однозначним. Проте, його слід розглядати з урахуванням можливості сукупного розвитку цифрової та здоров'язбережувальної компетентностей в процесі використання мобільних технологій. Загалом, цей компонент передбачає: використання мобільних та носимих технологій для моніторингу стану здоров'я; застосування дистанційних технологій для психологічної підтримки учасників освітнього процесу; впровадження інтерактивних методів навчання для покращення фізичної активності.

Таким чином, еволюція поняття «здоров'язбережувальна компетентність» відображає розширення його змісту та структури, а сучасні підходи до формування цієї компетентності орієнтовані на впровадження здоров'язбережувальних технологій у професійну діяльність викладачів, підвищення кваліфікації педагогів, удосконалення підготовки майбутніх фахівців.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У результаті дослідження було проаналізовано еволюцію компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів у контексті змін сучасної освітньої парадигми. Встановлено, що поняття здоров'язбережувальної компетентності, яке спочатку зосереджувалося на фізичному здоров'ї педагога, поступово розширювалося, включаючи психічні, соціальні та особистісні складники здоров'я. В результаті окреслився міждисциплінарний підхід до розуміння цього поняття, що охоплює знання, уміння і цінності, які дозволяють викладачам не лише зберігати власне здоров'я, але й формувати здоров'язберігаючу культуру в освітньому середовищі. Крім того, було виокремлено основні компоненти цієї компетентності: аксіологічний, мотиваційний, інформаційно-когнітивний, психофізіологічний, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний, які відображають багатогранний підхід до її формування. Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності передбачають використання цифрових технологій і активну підтримку педагогів у кризових ситуаціях.

Водночас важливими є наступні **перспективи подальших досліджень**: вивчення ефективності використання здоров'язбережувальних технологій у педагогічній практиці здобувачів освіти різного рівня; розробка програм підвищення кваліфікації для викладачів у сфері здоров'я.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Цуркан, М., Ляковська, А.-Х., Харовська, І., 2025. Здоров'язбережувальна компетентність педагога як основа компетентнісного підходу в сучасному освітньому процесі. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 14, 211-224. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14834426>.
2. Maksymchuk, B., Matviichuk, T., Solovyov, V., Davydenko, H., Soichuk, R., & Khurtenko O., 2020. Developing healthcare competency in future teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 24-43. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/307>.
3. Mikkonen, K., Ojala, T., Sjögren, T., Piirainen, A., Koskinen, C., & Koskinen, M., 2018. Competence areas of health science teachers—A systematic review of quantitative studies. *Nurse Education Today*, 70, 77-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.017>.

4. Поліщук, Н. А., 2016. Теоретичні основи сутності здоров'язбережувальної компетентності вчителя. *Педагогічний пошук*, 3, 24–27. Доступно: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pedp_2016_3_8.pdf>.
5. Осадченко, Т., 2016. Структурні компоненти здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*, 147, 261–264. Доступно: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2016_147_67.pdf>.
6. Мостіпака, Т. П., 2017. Роль здоров'язберігаючої компетентності педагога в умовах сучасного освітнього простору. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 3, 32–39. Доступно: <<http://eprints.zu.edu.ua/26077/1/%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%20%D1%84%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>>.
7. Білоножко, О., 2024. Здоров'язбережувальна компетентність як складова професійної культури педагога: особливості формування в умовах воєнного стану. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*, 29(58), 40–52. DOI: <https://doi.org/10.58442/3041-1831>.
8. Малишева, Л. С., 2017. Здоров'язбережувальна компетентність майбутніх учителів початкової школи: сутність та критерії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 4, 57–62. Доступно: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvpu_pupp_2017_4_12.pdf>.
9. Männistö, M., Mikkonen, K., Kuivila, H. M., Koskinen, C., Koivula, M., & Sjögren, T., 2020. Health and social care educators' competence in digital collaborative learning: a cross-sectional survey. *Sage Open*, 10(4), 24–48. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244020962780>.
10. Василюк, О., 2022. Здоров'язбережувальна компетентність сучасного викладача іноземної мови як важлива складова професійної компетентності. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 106–115. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-106-115>.
11. Immonen, K., Tuomikoski, A. M., Kääriäinen, M., Oikarinen, A., Holopainen, A., & Kuivila, H., 2022. Evidence-based healthcare competence of social and healthcare educators: A systematic review of mixed methods. *Nurse Education Today*, 108, 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105190>.

12. Хольченкова, Н., 2017. Сучасні підходи до інтерпретації поняття «здоров'язбережувальна компетентність» в умовах реформування системи освіти України. *Vzdelávanie a spoločnosť II. С.*, 218–223. Доступно: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Kholchenkova.pdf>>.
13. Успенська, В. М., 2010. Здоров'язбережувальна компетентність учителя з основ здоров'я та шляхи її розвитку. *Вісник післядипломної освіти*, 2, 140–149. Доступно: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/Vpo_2010_2_19.pdf>.
14. Петриченко, Л. О., 2017. Здоров'язбережувальна компетентність студентів вищого педагогічного навчального закладу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4, 411–416. Доступно: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/Nvmdu_p_2017_4_79.pdf>.
15. Самусь, Т. В., 2017. Структура здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у професійній підготовці. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2(78), 181–185. Доступно: <<https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/3412/3021>>.

EVOLUTION OF THE COMPONENTS OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF TEACHERS: A MODERN PERSPECTIVE

Oleg Avramenko,

Professor, Doctor of Pedagogy Sciences,
Professor of the Technical and Technological Disciplines of
Labor Protection and Life Safety Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6594-801X>
aaaooobbb3@ukr.net

Dmytro Kuyavets,

Postgraduate Student,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0986-3648>
dmytro.kuiavets@gmail.com

Abstract. Health-saving competence of teachers is an important component of the modern educational system, reflecting educators' ability to maintain their own health and contribute to the formation of a health-saving culture among learners. With the

development of the educational paradigm, the concept of this competence has undergone significant changes, defining its evolution. Objectives isto analyze the evolution of the components of health-saving competence of teachers in the context of contemporary changes in the educational paradigm. Methods. Theoretical research methods were used, including analysis of scientific sources, which allowed tracing the stages of the development of teachers' health-saving competence. Generalization and comparison methods were also applied to determine the main components of this competence. Results. The study identified the key stages of the evolution of the concept of «health-saving competence» in the context of pedagogical practice. Initially, it focused only on the teacher's physical health, but later expanded to include mental, social, and personal aspects of health. Furthermore, three main models of health-saving competence were defined during the development: medical-hygienic, psychological-pedagogical, and socio-cultural. It was established that modern approaches incorporate the integration of digital technologies and consideration of socio-cultural factors in the formation of a health-saving culture in education. Conclusions. The health-saving competence of teachers continues to evolve, moving from traditional approaches to a comprehensive understanding of health as a multidimensional phenomenon. Modern methods of its formation include digital technologies, active pedagogical support in crisis situations, and the promotion of health-saving activities among students. The importance of further research in the field of using health-saving technologies in the educational process and enhancing teacher qualifications has been outlined.

Keywords: health-saving competence; teachers; pedagogical activity; digital technologies; professional development.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Tsurkan, M., Liaskovska, A.-Kh., Kharovska, I., 2025. Zdoroviazberezhualna kompetentnist pedahoha yak osnova kompetentnisnoho pidkhodu v suchasnomu osvithnomu protsesi [Health-preserving competence of a teacher as the basis of a competence-based approach in the modern educational process]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, 14, 211-224. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14834426>.
2. Maksymchuk, B., Matviichuk, T., Solovyov, V., Davydenko, H., Soichuk, R., & Khurtenko O., 2020. Developing healthcare competency in future teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 24–43. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/307>.
3. Mikkonen, K., Ojala, T., Sjögren, T., Piirainen, A., Koskinen, C., & Koskinen, M., 2018. Competence areas of health science teachers–A systematic review of quantitative studies. *Nurse Education Today*, 70, 77–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.017>.

4. Polishchuk, N. A., 2016. Teoretychni osnovy sutnosti zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti vchytelia [Theoretical foundations of the essence of a teacher's health-preserving competence]. *Pedahohichnyi poshuk*, 3, 24–27. Dostupno: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pedp_2016_3_8.pdf>.

5. Osadchenko, T., 2016. Strukturni komponenty zdoroviazberezhuvalnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Structural components of health-preserving competence of future primary school teachers]. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Serii: Pedahohichni nauky*, 147, 261–264. Dostupno: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nz_p_2016_147_67.pdf>.

6. Mostipaka, T. P., 2017. Rol zdoroviazberihaiuchoї kompetentnosti pedahoha v umovakh suchasnoho osvithnoho prostoru [The role of a teacher's health-preserving competence in the context of the modern educational space]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 3, 32–39. Dostupno: <<http://eprints.zu.edu.ua/26077/1/%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%20%D1%84%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>>.

7. Bilonozhko, O., 2024. Zdoroviazberezhuvalna kompetentnist yak skladova profesiinoї kultury pedahoha: osoblyvosti formuvannia v umovakh voiennoho stanu [Health-preserving competence as a component of a teacher's professional culture: specifics of formation under martial law]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats. Serii «Pedahohichni nauky»*, 29(58), 40–52. DOI: <https://doi.org/10.58442/3041-1831>.

8. Malysheva, L. S., 2017. Zdoroviazberezhuvalna kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly: sutnist ta kryterii [Health-preserving competence of future primary school teachers: essence and criteria]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K.D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky*, 4, 57–62. Dostupno: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvpu_pupp_2017_4_12.pdf>.

9. Männistö, M., Mikkonen, K., Kuivila, H. M., Koskinen, C., Koivula, M., & Sjögren, T., 2020. Health and social care educators competence in digital collaborative learning: a cross-sectional survey. *Sage Open*, 10(4), 24–48. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244020962780>.

10. Vasyliuk, O., 2022. Zdoroviazberezhuvalna kompetentnist suchasnoho vykladacha inozemnoi movy yak vazhlyva skladova profesiinoї kompetentnosti [Health-preserving competence of a modern foreign language teacher as an important component of professional competence]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 106–115. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-106-115>.

11. Immonen, K., Tuomikoski, A. M., Kääriäinen, M., Oikarinen, A., Holopainen, A., & Kuivila, H., 2022. Evidence-based healthcare competence of social and healthcare educators: A systematic review of mixed methods. *Nurse Education Today*, 108, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105190>.

12. Kholchenkova, N., 2017. Suchasni pidkhody do interpretatsii poniattia «zdoroviazberezhualna kompetentnist» v umovakh reformuvannia systemy osvity Ukrainy [Modern approaches to interpreting the concept of “health-preserving competence” under the conditions of education reform in Ukraine]. *Vzdelávanie a spoločnosť II. S.*, 218–223. Dostupno: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Kholchenkova.pdf>>.

13. Uspenska, V. M., 2010. Zdoroviazberezhualna kompetentnist uchytelia z osnov zdorovia ta shliakhy yii rozvytku [Health-preserving competence of the health basics teacher and ways of its development]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, 2, 140–149. Dostupno: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2010_2_19.pdf>.

14. Petrychenko, L. O., 2017. Zdoroviazberezhualna kompetentnist studentiv vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu [Health-preserving competence of students of higher pedagogical institutions]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 4, 411–416. Dostupno: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdu_p_2017_4_79.pdf>.

15. Samus, T. V., 2017. Struktura zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv profesiinoho navchannia u profesiinii pidhotovtsi [Structure of health-preserving competence of future vocational education teachers in the process of professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, 2(78), 181–185. Dostupno: <<https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/3412/3021>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85>

УДК 376.3:37.091.3-056.36](075.3)

Бахмат Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

декан педагогічного факультету,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

bakhmat.nataliya@kpmu.edu.ua

Довгань Олена Сергіївна,

асистент кафедри теорії та методик початкової освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1295-8289>

dovhan.olena@kpmu.edu.ua

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті розкрито сутність інклюзивного середовища як різновимірною простору соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що правовою основою реалізації інклюзивної освіти в Україні є стаття 19 Закону України «Про освіту», яка гарантує створення умов для забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Наголошено, що Концепція Нової української школи виступає ключовим вектором модернізації системи початкової освіти, орієнтованої на принципи інклюзії. Встановлено, що індивідуальні програми розвитку забезпечують персоналізований підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами та реалізуються за підтримки інклюзивно-ресурсних центрів. Констатовано, що інклюзивне середовище у початковій школі виконує не лише функцію освітнього простору, а й соціокультурного середовища, що сприяє розвитку комунікативних, емоційно-вольових і мотиваційних якостей дітей. Окреслено, що ефективність функціонування такого середовища визначається гармонійною взаємодією просторово-предметного, змістово-методичного й комунікативно-організаційного компонентів. Зауважено, що саме архітектурна доступність і адаптивність освітнього простору створюють основу для повноцінної участі дитини з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. Зазначено, що функціональна узгодженість між характеристиками середовища та освітніми потребами дитини дозволяє формувати гнучкі освітні

маршрути. Обґрунтовано, що соціалізація молодших школярів з особливими освітніми потребами потребує професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, міждисциплінарної співпраці та емпатійного ставлення до учнів. Охарактеризовано інклюзивний простір як освітню умову, що дає змогу реалізовувати завдання сучасної школи – розвиток самореалізації, соціальної активності та особистісної цілісності кожної дитини. Визначено, що інклюзивна освіта є не лише правом, а й механізмом забезпечення рівних можливостей і педагогічної справедливості у сфері початкової освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта; молодші школярі; особливі освітні потреби; інклюзивне середовище; індивідуальна програма розвитку; соціалізація, психолого-педагогічний супровід; розвиток дитини.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В умовах трансформації сучасної освітньої системи України інклюзивна освіта постає як один із ключових напрямів державної політики, спрямованої на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Однак недостатня адаптивність освітнього середовища, обмежений ресурсний потенціал закладів освіти, а також варіативність рівня готовності педагогів до взаємодії з дітьми з ООП ускладнюють реалізацію принципу рівного доступу в початковій школі, що актуалізує необхідність цілісного дослідження умов і механізмів формування інклюзивного середовища як простору соціалізації та особистісного розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростання наукового інтересу до проблеми формування інклюзивного середовища як простору соціалізації та розвитку молодших школярів з ООП. Так, О. Тонне розкриває сутність інклюзивного освітнього середовища крізь міждисциплінарну призму, поєднуючи педагогічні, психологічні та соціокультурні підходи [1]. Т. Атрощенко та Т. Бондар обґрунтовують методологічні засади створення сприятливого інклюзивного середовища в початковій школі [2]. Н. Семеній та Є. Топоровська акцентують увагу на педагогічних умовах організації ефективного освітнього простору для дітей з ООП [3]. О. Невмержицька розглядає проблеми та перспективи формування інклюзивного середовища в контексті сучасних викликів початкової освіти, підкреслюючи потребу в системному підході до реалізації інклюзії [4]. Суттєвий внесок у розуміння процесів соціалізації дітей з ООП зробила С. Наход, яка зосереджується на умовах адаптації дитини в інклюзивному просторі [5]. У цьому ж контексті Л. Талдонова аналізує особливості включення дитини з ООП в колектив здорових однолітків, звертаючи увагу на важливість психологічної підтримки [6]. І. Резніченко та В. Пісняк розширюють межі інклюзивної практики, розглядаючи екскурсію як ефективну форму інклюзивного туризму для молодших школярів [7].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є вивчення інклюзивного середовища як простору соціалізації та розвитку молодших школярів із ООП.

Завданням дослідження є аналіз інклюзивного освітнього середовища як чинника соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами з урахуванням нормативно-правових засад, педагогічних умов та практичних механізмів його реалізації.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Одним з ключових нормативно-правових орієнтирів державної політики у сфері інклюзивної освіти є положення статті 19 Закону України «Про освіту», яким держава закріплює зобов'язання створювати умови для здобуття освіти особами з ООП. У цьому контексті наголошується на необхідності забезпечення рівного доступу до освітніх послуг через відповідне фінансове, кадрове, матеріально-технічне забезпечення, а також застосування принципів універсального дизайну або розумного пристосування з урахуванням індивідуальних потреб здобувача освіти, що фіксуються в індивідуальній програмі розвитку (ІПР) [8].

Законодавчо визначені принципи реалізуються у практиці державної освітньої політики, зокрема у рамках Концепції Нової української школи (НУШ, яка актуалізує цінність інклюзії як визначального вектора модернізації шкільної освіти. Концептуальним положенням документа є інтеграція дітей з ООП в загальноосвітній простір з урахуванням індивідуалізованих підходів до навчання та виховання. З цією метою запроваджуються ІПР дзвіниця, що включають корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід та спеціальні засоби навчання [9].

Аналізуючи механізми реалізації положень НУШ у контексті інклюзивної освіти, слід звернути увагу на роль ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти, які функціонують при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти. Такі структури забезпечують методичну підтримку педагогів, супровід ІПР, а також організовують підвищення кваліфікації вчителів, зокрема через навчальні модулі з інклюзивного навчання. Наприклад, на базі КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» м. Кам'янця-Подільського здійснюється комплексна оцінка розвитку дитини, формування та супровід ІПР, що дає змогу гнучко адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

На цьому тлі постає потреба в системному аналізі інклюзивного середовища як різнозначного простору соціалізації та розвитку молодших школярів із ООП. У межах початкової освіти інклюзивне середовище виконує функцію не лише освітнього простору, а й осередку соціокультурної взаємодії, що сприяє формуванню у дітей з ООП комунікативної компетентності, розвитку емоційно-вольової сфери, підвищенню самооцінки та впевненості у власних силах.

Реалізація принципів інклюзивності в освітньому середовищі початкової школи передбачає не лише формальне включення дитини до класного колективу, а й створення цілісної психолого-педагогічної системи підтримки, що ґрунтується на партнерстві вчителів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів і батьків.

Інклюзивне освітнє середовище визначається як така форма організації освітнього простору, що забезпечує всім учасникам освітнього процесу рівні можливості для особистісного розвитку, самореалізації та повноцінної участі в навчальній і соціальній діяльності в межах закладу освіти. Структура інклюзивного середовища охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: просторово-предметний (доступна архітектурно-просторова організація, наявність спеціалізованих технічних засобів, відповідність інфраструктури потребам учнів із різними формами порушень розвитку); змістово-методичний (індивідуалізація освітнього маршруту, застосування адаптивних та диференційованих методик, забезпечення методичної гнучкості та варіативності освітніх програм); комунікативно-організаційний (наявність психологічної та професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, сприятливий мікроклімат у колективі, міждисциплінарна взаємодія фахівців) [2, с. 198].

Зазначені компоненти не функціонують автономно, а формують цілісну модель взаємодії учасників освітнього процесу, що сприяє як соціальній адаптації, так і пізнавальному розвитку молодших школярів із ООП. Особливої актуальності набуває просторово-предметний компонент, адже саме фізична доступність до приміщень і навчальних ресурсів є передумовою реалізації права дитини на якісну освіту. У практиці загальноосвітніх шкіл України вже спостерігаються приклади ефективної реалізації цього підходу, зокрема в інклюзивно-ресурсних центрах, які створені для підтримки дітей.

Узгоджене функціонування структурних елементів інклюзивного середовища вимагає комплексного переосмислення освітньої політики та внутрішньої організації закладів освіти. Це передбачає трансформацію всіх рівнів освітнього процесу – від архітектурно-просторового репланування до змістового оновлення навчальних програм і запровадження психолого-педагогічного супроводу, зорієнтованого на потреби конкретної дитини [1, с. 39].

У контексті формування сприятливого інклюзивного середовища важливою є готовність педагогічного колективу до ефективної взаємодії з учнями, які мають ООП. Ця готовність охоплює не лише професійну компетентність, а й емпатійне сприйняття дитини, здатність до міжособистісної взаємодії, командної роботи з фахівцями з інклюзивної освіти (логопедами, дефектологами, асистентами вчителя). Таким чином, комунікативно-організаційний компонент постає ключовим чинником у забезпеченні безперервного розвитку дитини як в освітній, так і в соціальній сфері.

У цьому контексті набуває значущості також практичне втілення адаптованих методичних стратегій, орієнтованих на максимальну участь дитини в усіх формах освітньої взаємодії. Так, у деяких пілотних школах України реалізовано практику складання індивідуальних освітніх траєкторій, які базуються на результатах комплексної психолого-педагогічної оцінки дитини. Упровадження таких моделей уможливорює не

лише корекцію труднощів у навчанні, а й розкриття потенційних ресурсів учня.

Взаємодія дитини з ООП з освітнім середовищем передбачає наявність відповідності ресурсних, просторових і соціальних можливостей інклюзивного простору індивідуальним потребам учня. У цьому контексті важливим є забезпечення функціональної узгодженості між характеристиками середовища та освітніми завданнями, що постають перед школярем у процесі його розвитку та соціалізації. Визначальними характеристиками інклюзивного освітнього простору слід вважати його ресурсний потенціал, структурованість, здатність до трансформації відповідно до освітньої ситуації й можливостей учнів, поліфункціональність, варіативність застосування компонентів та архітектурну доступність, зокрема з урахуванням принципів універсального дизайну [1, с. 40].

Зазначені характеристики забезпечують гнучкість та адаптивність інклюзивного освітнього середовища, що є передумовою для реалізації індивідуалізованих маршрутів розвитку дитини. Так, на практиці трансформованість середовища дозволяє варіювати просторові рішення у класі, наприклад, через зміну конфігурації розміщення парт для забезпечення зорового контакту між учнями або ж упровадження мобільних зон відпочинку для учнів із сенсорними порушеннями. Це сприяє формуванню позитивного емоційного фону та підвищенню навчальної мотивації.

Соціалізація дітей з ООП у початковій школі значною мірою зумовлюється якістю міжособистісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Формування конструктивних стосунків між однолітками, педагогами та батьками потребує цілеспрямованої організації комунікативного середовища, заснованого на повазі до різноманіття, емпатії та взаємопідтримці. У межах інклюзивного простору забезпечення здорових міжособистісних стосунків виступає не лише чинником психоемоційного добробуту дитини, а й умовою ефективного виконання функцій освіти в сучасному суспільстві [5, с. 134].

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває запровадження системної психологічної підтримки, орієнтованої на формування толерантного середовища. Наприклад, практика щотижневих зустрічей у форматі «Класних годин довіри», що передбачають обговорення цінностей взаєморозуміння, вирішення конфліктних ситуацій і розвиток навичок співпраці, показує позитивний вплив на соціальну адаптацію учнів з ООП у інклюзивних класах міста Кам'янця-Подільського. Така практика засвідчує потенціал інклюзивного середовища як ефективного механізму соціального навчання у молодшому шкільному віці.

З урахуванням завдань сучасної освіти, що полягають у формуванні особистості, здатної до самореалізації, соціальної активності та інтеграції в суспільство, інклюзивний простір розглядається як педагогічна умова, яка дозволяє реалізувати ці завдання через залучення учнів з ООП до спільної діяльності з однолітками. За умови впровадження інноваційних методик, міждисциплінарного підходу до супроводу та постійного моніторингу психолого-педагогічного розвитку учнів, інклюзивне освітнє середовище створює передумови для формування цілісної особистості.

Одним із засадничих положень інклюзивної освіти є визнання права кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від її індивідуальних особливостей і потреб. Відповідно до провідних принципів функціонування інклюзивної школи, всі учні мають навчатися спільно, за умови, якщо це є педагогічно доцільним і практично можливим. Заклади освіти зобов'язані визнавати багатоманітність потреб своїх вихованців, забезпечуючи диференціацію темпів та форм навчання, а також адаптацію змісту відповідно до освітніх можливостей кожного учня. Реалізація принципу рівного доступу передбачає комплексне використання адаптованих навчальних планів, варіативних методик, організаційно-педагогічних стратегій, залучення додаткових ресурсів і налагодження міжінституційної співпраці з громадськими та професійними організаціями. Крім того, обов'язковим чинником ефективної інклюзії є залучення родини до освітнього процесу, що забезпечує сталу підтримку та емоційне підкріплення з боку найближчого соціального середовища дитини [6, с. 155].

У контексті соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами важливим є не лише формальне впровадження принципів інклюзії, а й формування готовності педагогів і закладу освіти до їх практичного втілення. Така готовність охоплює як інтелектуальний, так і технічний компонент. Учитель, як центральна фігура освітнього процесу, має володіти знаннями щодо особливостей психофізичного розвитку учнів з ООП, а також виявляти здатність до організації інклюзивного середовища, що забезпечує максимальну реалізацію потенціалу кожної дитини. Важливими чинниками є створення толерантної атмосфери у класі, формування доброзичливих міжособистісних стосунків між учнями, а також активна взаємодія вчителя з фахівцями психолого-педагогічного супроводу, зокрема логопедом, психологом, асистентом учителя і батьками.

На практиці це вимагає реалізації низки педагогічних умов, які безпосередньо впливають на ефективність навчання молодших школярів з ООП. Зокрема, йдеться про:

- 1) адаптацію освітнього процесу з урахуванням ІПР дитини;
- 2) організацію цілісної системи психолого-педагогічного супроводу;
- 3) упровадження індивідуального підходу, що враховує освітні можливості кожного учня;
- 4) використання спеціальних методик, інформаційно-комунікаційних технологій та полісенсорних засобів навчання;
- 5) облаштування адаптивного просторово-часового середовища;
- 6) систематичне проведення корекційно-розвиткових занять [3, с. 96].

Застосування зазначених підходів і умов засвідчує актуальність переосмислення ролі освітнього середовища не лише як фізичного простору, а як цілісної психолого-педагогічної системи, яка сприяє розвитку індивідуального потенціалу кожного учня, включаючи соціальні, емоційні та когнітивні аспекти.

Одним із ключових чинників ефективної соціалізації молодших школярів із ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища є системне формування педагогічної стратегії індивідуального супроводу. Насамперед, учитель має ґрунтовно ознайомитися з

медичною документацією дитини з ООП, що дає змогу комплексно оцінити характер порушень розвитку та прогнозувати можливості засвоєння навчального матеріалу. У цьому контексті надзвичайно важливим є моніторинг показників уваги, рівня стомлюваності, а також темпу виконання навчальних дій, що визначає подальшу побудову індивідуалізованої траєкторії навчання [7, с. 124].

Урахування особливостей психофізичного розвитку дитини потребує комплексного підходу до організації взаємодії між закладом освіти та родиною. Встановлення партнерських взаємин із батьками є передумовою успішної реалізації інклюзивної практики. Залучення сім'ї до позакласної діяльності, зокрема туристичних заходів, екскурсій та проєктів соціокультурного спрямування, сприяє розширенню досвіду міжособистісної взаємодії дитини, підвищенню її мотивації до участі у спільних заходах, а також зниженню рівня соціальної тривожності.

Ефективне застосування методів формування позитивної мотивації, таких як метод заохочення, побудова ситуації успіху, а також створення безпечного середовища для ініціативного спілкування між однолітками, є важливим інструментом у подоланні почуття ізолюваності та соціального відчуження, що часто супроводжують дітей з ООП. Це своєю чергою сприяє інтеграції дитини у колектив і підвищує якість її соціального досвіду.

При цьому, забезпечення результативності процесу соціалізації в інклюзивному середовищі передбачає повагу до особистісного простору дитини з ООП, постійну педагогічну рефлексію та виважене формулювання освітньо-корекційних завдань, спрямованих на досягнення реальних і довготривалих позитивних змін у розвитку [7, с. 124].

У межах реалізації корекційного компонента інклюзивної освіти важливою є диференціація організації освітнього процесу відповідно до нозології порушень. Для учнів, які мають порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, тяжкі мовленнєві порушення або затримку психічного розвитку, базовий навчальний план передбачає встановлену нормативну кількість годин для проведення корекційно-розвиткової роботи [10]. Така форма організації спрямована не лише на подолання індивідуальних труднощів навчання, а й на розвиток компенсаторних механізмів та забезпечення повноцінної участі дитини в освітньому процесі.

З огляду на специфіку потреб учнів початкової школи, зазначена корекційно-розвиткова складова реалізується через проведення занять із психологом, логопедом, дефектологом, а також із використанням адаптивних освітніх технологій. Практика свідчить, що поєднання психолого-педагогічної діагностики, індивідуального супроводу та соціально-комунікативної підтримки дозволяє істотно покращити динаміку особистісного розвитку дитини в умовах інклюзивного класу.

Так, базовий навчальний план початкової освіти для спеціальних закладів (класів) загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей з ООП, дозволяє окреслити специфіку організації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб учнів. Насамперед, інваріантна складова навчального плану охоплює основні освітні галузі, серед яких найбільше годин щороку відводиться мовно-літературній сфері – по 315 годин у кожному класі, що загалом становить 1260 годин. Такий розподіл свідчить

про акцент на формуванні комунікативної компетентності, зокрема в аспекті розвитку української мови та літератури, а також іншомовної освіти, що представлена стабільною кількістю годин (70 щороку). Математична, природнича, мистецька та фізкультурна галузі мають збалансоване навантаження, що забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини з ООП [10].

Особливої уваги заслуговує блок корекційно-розвиткової роботи, який є визначальним у контексті забезпечення освітніх потреб дітей з різними формами порушень. Найбільшу кількість годин упродовж навчального року отримують діти із зниженим слухом (630 годин), глухі діти (560 годин) та діти з порушенням мовлення (420 годин). Це зумовлено потребою у систематичному розвитку мовленнєвої, когнітивної та комунікативної сфер, що є критично важливими для ефективної соціалізації в інклюзивному середовищі [10].

Варто підкреслити, що надання додаткових годин у межах варіативного складника (210 годин загалом) створює умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій шляхом вибору факультативних курсів, проведення індивідуальних консультацій або групових занять. Це сприяє персоніфікації навчання, що є ключовим у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Гранично допустиме навчальне навантаження залишається у межах 700–770 годин на рік, залежно від класу, що відповідає санітарно-гігієнічним нормам та забезпечує баланс між навчанням і відпочинком. Такий розподіл засвідчує наявність прагнення до створення сприятливого інклюзивного середовища, в якому пріоритетними є індивідуалізація підходів до кожної дитини, урахування її психофізіологічного стану та підтримка соціальної інтеграції [10].

Формування інклюзивного освітнього середовища в початковій школі є одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, що визначає необхідність у створенні безпечного, адаптивного та розвиткового простору для кожної дитини незалежно від її індивідуальних освітніх потреб. Зокрема, інклюзивне середовище розглядається як ключовий чинник, який забезпечує не лише рівний доступ до освіти, а й умови для ефективної соціалізації молодших школярів через активне включення в освітній процес, налагодження взаємодії з однолітками та вчителями, формування позитивної самооцінки та мотивації до навчання [4, с. 64].

Водночас рання інтеграція дитини з особливими освітніми потребами у простір закладу загальної середньої освіти є критично важливою для формування навичок соціальної взаємодії та адаптації до умов шкільного життя. Саме період початкової освіти вважається найсприятливішим для розвитку базових комунікативних і поведінкових стратегій, оскільки психоемоційна сфера дитини в цьому віці є надзвичайно чутливою до зовнішніх впливів. Така інтеграція створює передумови для формування толерантного мікросередовища, у межах якого відбувається розвиток індивідуальних здібностей у взаємодії з колективом.

Проте ефективність реалізації інклюзивного підходу значною мірою зумовлена віковими та психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку, які потребують відповідного педагогічного супроводу, адаптованих методів навчання та індивідуалізації освітньої траєкторії. У цьому контексті особливої уваги потребує

психолого-педагогічна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзії, а також рівень взаємодії між суб'єктами освітнього процесу – учнями, вчителями, батьками та фахівцями мультидисциплінарної команди.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У результаті проведеного дослідження встановлено, що інклюзивне освітнє середовище в початковій школі виконує комплексну функцію, поєднуючи освітній, соціалізаційний і виховний потенціали. Воно виступає не лише інституційною умовою реалізації права дитини з ООП на якісну освіту, а й простором розвитку її особистісного, комунікативного та соціального потенціалу.

На основі аналізу чинного законодавства та практик реалізації інклюзивної освіти в межах Концепції Нової української школи виявлено, що державна політика ґрунтується на принципах універсального дизайну, педагогічної адаптивності та міждисциплінарної взаємодії. При цьому, запровадження ІПР, активне функціонування інклюзивно-ресурсних центрів, а також командна взаємодія всіх учасників освітнього процесу створюють передумови для ефективної соціалізації й освітньої інтеграції дітей з ООП.

Практичні приклади з досвіду українських закладів освіти засвідчують, що ефективність інклюзивного середовища зростає за умов цілеспрямованого впровадження адаптованих методик, гнучкої організації навчального простору та формування психологічно безпечного мікроклімату. Зокрема, моделі індивідуального супроводу, створення мобільних зон у класах, організація «Класних годин довіри» підтверджують дієвість соціально-педагогічних стратегій, орієнтованих на зміцнення емоційної стійкості та навчальної мотивації дітей.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні ефективних моделей міждисциплінарної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, розробці практико-орієнтованих методик психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП, а також в аналізі впливу інклюзивного простору на формування соціально-емоційної компетентності учнів у різних освітніх контекстах.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Тонне, О., 2024. Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(4), 34-41.
2. Атрощенко, Т., Бондар, Т., 2021. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 36(1), 195-200.
3. Семеній, Н. О., Топоровська, Є. М., 2024. Педагогічні умови організації освітнього простору в інклюзивному класі початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 5(218), 94-97.

4. Невмержицька, О., 2024. Формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи: проблеми і перспективи. *Молодь і ринок*, 2/222, 61-65.
5. Наход, С. А., 2020. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору. *Практична психологія у сучасному вимірі: XI Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів і науковців: тези доповідей*, Дніпро, 29 березня 2020 р. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 131-135.
6. Талдонова, Л., 2018. Включення» дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 3, 152-158.
7. Резніченко, І., Пісняк, В., 2020. Екскурсія як форма інклюзивного туризму для молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 1(3), 120-126.
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>>.
9. Концепція Нової української школи. Доступно: <<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>>.
10. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>>.

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Nataliia Bakhmat,

doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Corresponding member of the NAES of Ukraine,
Dean of the Faculty of Education,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>
bakhmat.nataliya@kpnu.edu.ua

Olena Dovhan,

assistant of the Department of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1295-8289>
dovhan.olen@kpnu.edu.ua

Abstract. The article reveals the essence of the inclusive environment as a multidimensional space for the socialization and development of primary school

students with special educational needs. It has been established that the legal foundation for implementing inclusive education in Ukraine is Article 19 of the Law of Ukraine "On Education," which guarantees the creation of conditions to ensure equal access to quality education. It is emphasized that the concept of the New Ukrainian School serves as a key vector for the modernization of the primary education system, oriented toward inclusive principles. It is found that individual development programs provide a personalized approach to the education of children with special educational needs and are implemented with the support of inclusive resource centers. It is stated that the inclusive environment in primary school functions not only as a learning space but also as a sociocultural environment that fosters the development of children's communicative, emotional-volitional, and motivational qualities. It is outlined that the effectiveness of such an environment is determined by the harmonious interaction of spatial-material, content-methodological, and communicative-organizational components. It is noted that architectural accessibility and the adaptability of the educational space form the basis for the full participation of children with special educational needs in the educational process. It is highlighted that functional alignment between the characteristics of the environment and the child's educational needs allows for the development of flexible educational pathways. It is substantiated that the socialization of primary school students with special educational needs requires teachers' professional training for work in an inclusive environment, interdisciplinary collaboration, and an empathetic attitude toward students. The inclusive space is characterized as an educational condition that enables the implementation of the objectives of the modern school – the development of self-realization, social activity, and personal integrity of every child. It is determined that inclusive education is not only a right but also a mechanism for ensuring equal opportunities and pedagogical fairness in the field of primary education.

Key words: inclusive education; primary school students; special educational needs; inclusive environment; individual development program; socialization; psychological and pedagogical support; child development.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Tonne, O., 2024. Mizhdystsyplinaryni pidkhid u vyznachenni poniattia «inkliuzyvne osvitnie seredovyshche» [An Interdisciplinary Approach to Defining the Concept of "Inclusive Educational Environment"]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(4), 34-41.
2. Atroshchenko, T., & Bondar, T., 2021. Naukovi pidkhody do stvorennia spryiatlyvoho inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha v pochatkovii shkoli [Scientific Approaches to Creating a Favorable Inclusive Educational Environment in Primary School]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 36(1), 195-200.

3. Semenii, N. O., & Toporovska, Ye. M., 2024. Pedagogichni umovy orhanizatsii osvitnoho prostoru v inkluzyivnomu klasi pochatkovoї shkoly [Pedagogical Conditions for Organizing an Educational Environment in an Inclusive Primary School Classroom]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 5(218), 94-97.

4. Nevmerzhytska, O., 2024. Formuvannia inkluzyivnoho osvitnoho seredovyscha pochatkovoї shkoly: problemy i perspektyvy [Formation of an Inclusive Educational Environment in Primary School: Problems and Prospects]. *Molod i rynok*, 2/222, 61-65.

5. Nakhod, S. A., 2020. Sotsializatsiia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkluzyivnoho prostoru [Socialization of Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment]. *Praktychna psykholohiia u suchasnomu vymiri: XI Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia studentiv, aspirantiv i naukovtsiv: tezy dopovidei*, Dnipro, 29 bereznia 2020 r. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 131-135.

6. Taldonova, L., 2018. «Vkliuchennia» dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v suspilstvo zdorovykh odnolitkiv ["Inclusion" of a Child with Special Educational Needs into the Society of Healthy Peers]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky*, 3, 152-158.

7. Reznichenko, I., & Pisniak, V., 2020. Ekskursiia yak forma inkluzyivnoho turyzmu dlia molodshykh shkolariv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Excursion as a Form of Inclusive Tourism for Primary School Children with Special Educational Needs]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 1(3), 120-126.

8. *Pro osvitu* [On Education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>>.

9. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School]. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>>.

10. *Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity* [On Amendments to the State Standard of Primary Education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24.07.2019 № 688. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-86-96>

УДК: 378.147:[37.011.3-051:796

Бойко Ігор Віталійович,

здобувач 3-го рівня вищої освіти

першого року навчання,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6164-4395>

opndf24z.boiko@kpmu.edu.ua

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті актуалізується проблема сутності та підходів до формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя, зокрема особливостей дослідницької діяльності фахівця фізичної культури і спорту. Дослідницька компетентність студента трактується як здатність до проведення дослідження з актуальних професійних проблем за відповідною логікою та з використанням адекватних методів дослідження.

На основі аналізу літературних джерел проаналізовано та визначено ключові характеристики дослідницьких компетентностей з метою досягнення освітніх стандартів, до яких входять інтегральна, загальноосвітні та фахові компетентності. У контексті проблематики доводиться необхідність створення освітнього середовища, яке було би сприятливим для розвитку відповідних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури.

Обґрунтовується позиція, що дослідницька робота студента є чинником розвитку його функціональної грамотності, готовності до проєктної діяльності. підготовки до майбутньої професійної діяльності в школі, яка базується на дослідницькій основі («Я досліджую світ»).

Проведено аспектне дослідження щодо визначення рівня готовності студентів, викладачів до дослідницької діяльності за параметрами мотиваційного компоненту та рівня сформованості аналітичної діяльності як основи дослідницької. На основі аналізу виявлено проблеми, що обумовлюють недостатній рівень сформованості дослідницьких компетентностей, з-поміж них найбільш актуальними є проблеми браку системних знань щодо сутності та технологічних підходів до забезпечення ефективності інтеграції навчання та досліджень у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури; недостатній рівень готовності як студентів, так і викладачів до удосконалення дослідницької компетентності. Визначені шляхи посилення

дослідницької складової у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

Ключові слова: дослідницька компетентність; освітні стандарти; компетентнісна освіта; проєктна компетентність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Проблеми ефективності формування та розвитку дослідницької компетентності в системі професійної підготовки майбутнього педагога, вчителя фізичної культури в тому числі, є особливо актуальною в умовах переходу від традиційної (інформаційно-репродуктивної) освіти, яка наразі все ще є домінуючою, на інноваційну, компетентнісну.

Зазначена переорієнтація є об'єктивною, оскільки традиційна (інформаційно-репродуктивна) модель освіти сформована в системі планової економіки, авторитарного стилю управління, в умовах яких найбільш затребуваними були фахівці, готові до відтворення, традиційних форматів організації діяльності, її організації діяльності за заданими зразками тощо. Стосовно фізичної культури, то освітні стандарти більшою мірою стосувались виконання нормативів, визначених для різних вікових груп школярів, студентів. Лише в умовах компетентнісної освіти, що передбачає особистісну зорієнтованість освітнього процесу дослідницька складова набуває особливої ваги. Що стосується особливостей підготовки майбутніх педагогів до занять фізичною культурою, різні дослідницькі методи та технології реалізуються як у процесі діагностики можливостей кожного в отриманні певних результатів фізичного розвитку, спортивних досягнень у відповідних видах спорту, так і на етапі формування програми, вибору форм та методів її реалізації.

Окрім того, в системі компетентнісної освіти актуальною є проблема створення відповідного освітнього середовища, яке було би сприятливим для розвитку відповідних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Підтримуємо позицію Н. Белікової [2, с. 54], яка, аналізуючи сучасні тенденції модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, акцентує увагу на тому, що метою вищої педагогічної фізкультурної освіти має стати створення такого середовища навчання, яке має «озброїти» майбутнього вчителя практичними стратегіями вирішення різноманітних фахових проблем. У цьому контексті середовище передбачає комплекс мір освітнього, організаційно-управлінського, психологічного плану, які в комплексі орієнтовані на формування компетентного фахівця, здатного вирішувати складні фахові проблеми в ситуаціях, які не повторюються. Тому актуальність дослідницької складової визначає здатність створювати адекватне середовище не лише в системі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, а й формувати здатність майбутнього фахівця до створення такого середовища в школі у процесі проведення занять з фізичної культури. Дослідницька складова визначає здатність

фахівця діагностувати рівень сформованості такого середовища, визначати чинники, які мають позитивний чи негативний вплив на його якісні показники, моделювати варіанти його розвитку, а також відслідковувати ефективність процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах заданої тематики у науковій літературі представлена значна кількість досліджень, присвячених методологічним, теоретико-методичним аспектам розвитку дослідницької, діяльності майбутніх педагогів, особливостям її реалізації у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту.

Проведений аналіз наукових праць, присвячених проблемам формування дослідницької, дослідницько-проектувальної компетентності майбутнього педагога (О. Жерновникова, Н. Брюханова, М. Гриньова, Н. Логінова, В. Мелешко, І. Упатова, О. Ярошинська та ін..) вказує на високий рівень взаємозалежності цих процесів, важливості розвитку дослідницької компетентності у структурі проектної. Акцентується увага на необхідності створення адекватного освітнього середовища, дотримання принципів розвитку дослідницької діяльності в структурі проектної в системі професійної підготовки майбутнього фахівця. Проблеми сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували О. Алексєєв, Н. Белікова, Е. Вільчковський, О. Корносенко, С. Мединський, Л. Сущенко, П. Хоменко, Б. Шиян та ін.,. Значна кількість наукових праць присвячена розвитку компетентностей майбутніх учителів фізичної культури, в яких звертається увага на посилення дослідницької компоненти у процесі їх формування.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ /AIM AND TASKS

Метою статті є визначення сутності дослідницької компетентності, її ключових характеристик та специфіки використання у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Реалізація мети обумовлює необхідність вирішення таких **завдань**: а) проаналізувати суть дослідницьких компетентностей, визначити їх провідні характеристики; б) осмислити окремі фахові компетентності з позиції застосування методів дослідження; в) визначити рівень готовності до дослідницької діяльності учасників освітнього процесу; г) виявити проблеми та перспективи посилення дослідницької складової у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Аналіз та узагальнення результатів досліджень, представлених у різних інформаційних джерелах, свідчать про те, що загалом автори трактують сутність дослідницької компетентності майбутнього педагога, виходячи освітніх стандартів, які визначають комплекс інтегральної, загальноосвітніх та фахових компетентностей, які мають спільну основу для всіх спеціальностей педагогічного спрямування.

Зокрема, Н. Логінова обґрунтовує позицію щодо важливості дослідницької діяльності здобувачів освіти всіх рівнів у контексті реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, а також базових життєтворчих функцій, починаючи від шкільного віку, а також необхідності спеціальної підготовки майбутніх учителів до реалізації цих важливих завдань. «Освіта ХХІ століття, як і освітній простір спонукають до корінного переосмислення освітньої траєкторії розвитку, оновлення та адаптації змісту освіти до викликів сучасності, методів та прийомів становлення особистості учня, як суб'єкта і творця власного життя, створення проектно-життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток освіченої, конкурентоспроможної особистості, якій під силу творчо розв'язувати проблеми, яка має бажання змінити на краще своє власне життя і матиме можливість впливати на покращення життя своєї країни» [3]. Отож, йдеться про загальні, спільні для всіх педагогів компетентності, що визначають здатність до формування позиції учня як активного суб'єкта/творця свого освітнього, життєвого простору (творення простору передбачає його дослідження, аналіз та оцінювання).

Закономірно, що для формування дослідницької компетентності майбутніх учителів необхідні спеціальні умови, зміст, технології організації навчання, які реалізуються у межах всіх навчальних дисциплін. Дослідниця І. Упатова зазначає, що «сучасна система навчально-наукової діяльності вищого педагогічного закладу вимагає створення умов для саморозвитку майбутнього вчителя, тому в педагогічному навчальному закладі має бути створене науково-методичне середовище, яке б сприяло формуванню й розвитку у студентів науково-дослідницьких умінь, залучення їх до активної самостійної наукової діяльності [5, с. 207]. Система навчально-наукової діяльності, насамперед, включає інтеграцію дослідницької компоненти в структуру освітнього процесу, виконання навчальних завдань на дослідницькій основі.

Також акцентується увага на особливій значущості розвитку проєктувальних компетентностей, реалізація яких передбачає дослідницьку складову і які за своєю суттю є різноплановими та поліфункціональними: «Формування проєктної компетентності – один із найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців. Проєктна компетентність – це інтегративна особистісна характеристика суб'єкта діяльності, що виражається у здатності і готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності із розробки й реалізації проєктів у різних сферах соціальної практики на основі особистісно осмислених принципів природо- і культуровідповідності [4]. Дослідницькі функції у розробці проєктів реалізуються як на початковому етапі (діагностика та осмислення конкретної ситуації, аналіз причин, що визначають проблеми; моделювання алгоритмізація варіантів вирішення проблем, умов їх ефективної практичної імплементації, так і завершальному (фінальна діагностика та визначення та аналіз загальної результативності процесу).

Усе вищезазначене стосується професійної підготовки майбутніх педагогів загалом. Також у наукових працях, присвячених розвитку дослідницької компетентності, міститься інформація стосовно їх специфіки відповідно до різних педагогічних спеціальностей. Зокрема, йдеться про важливість дослідницької складової як у процесі

професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, так і її важливість у структурі його майбутньої професійної діяльності. Це пов'язано з новими освітніми стандартами, важливістю принципів диференціації, індивідуалізації, варіативності освітніх програм. Усе це в комплексі дає можливість посилювати особистісну орієнтованість освітнього процесу, формувати індивідуальну освітню траєкторію,

Науковець О. Алексєєв, досліджуючи проблеми диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, як і підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи зі школярами, вказує на недостатню готовність вчителів фізичної культури до реалізації принципів варіативності, елективності, особистісної зорієнтованості. Пояснюється це тим, що впродовж тривалого часу вони працювали за стандартними планами, програмами, однаковими для всіх інструкціями щодо їх реалізації. Закономірно, що дослідницька компонента не мала широкої сфери застосування. Саме компетентнісна освіта актуалізувала проблему індивідуалізації освіти, побудови індивідуальної освітньої траєкторії; «Нині ж навчальні програми з фізичної культури для ЗЗСО передбачають значний за обсягом варіативний компонент, що дозволяє УФК самостійно проєктувати зміст і процесуальний аспект ФВ, враховуючи індивідуальні особливості учнів, ресурсне забезпечення навчального закладу, традиції розвитку ФК у регіоні. Однак відсутність у педагогів-практиків, котрі багато років працювали за суворими інструкціями і планами, досвіду самостійної побудови варіативного людино-зорієнтованого ФВ призводить до серйозних труднощів і нерідко до спотворення ідеї гуманізації всього процесу» [1, с. 38].

Усі ці функції можна ефективно реалізувати лише на дослідницькій основі. Протидією заданим. Однаковим для всіх планам та суворим інструкціям може бути лише підхід, відповідно до якого викладач має можливість в рамках академічної свободи визначати свій, найбільш оптимальний варіант організації освітнього процесу, враховуючи всі чинники, які визначають його особливості. Отож, значення дослідницької компетентності майбутнього педагога визначається об'єктивними чинниками, пов'язаними з освітніми стандартами, визначеними у рамках компетентнісного підходу.

Проаналізуємо компетентності, зафіксовані у стандарті професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Інтегральна компетентність пов'язана зі здатністю «розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів наук з фізичного виховання і спорту, та характеризується комплексністю та невизначеністю умов». Інтегральна компетентність дає чіткий орієнтир на формування майбутнього фахівця-дослідника в області фізичної культури і спорту, його спроможність працювати в умовах динамічного розвитку освітньої системи, розв'язання практичних проблем в ситуаціях, які постійно видозмінюються.

Розглянемо окремі фахові компетентності з позиції застосування методів дослідження: 10. Здатність здійснювати навчання, виховання та соціалізацію людини у сфері фізичної культури і спорту, застосовуючи різні педагогічні методи та прийоми. Практично всі методи та прийоми навчання (як традиційні, так і інноваційні) можуть

ефективно використовуватись за умови застосування комплексу дослідницьких дій: аналіз освітньої ситуації; діагностика та аналіз можливостей групи, кожного його члена до вирішення відповідних навчальних завдань; аналіз ефективності навчального процесу, доцільності використання відповідного комплексу методів, виявлення проблем, що понижують ефективність навчального процесу. 11. Здатність аналізувати прояви психіки людини під час занять фізичною культурою і спортом. У процесі організації занять з фізичної культури важливо діагностувати та аналізувати психофізичний, емоційний розвиток школяра, оскільки це безпосередньо пов'язано як х її фізичним здоров'ям, так і емоційними станами, від яких безпосередньо залежить мотивація до занять фізкультурою та спортом. 13. Здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту. Сфера управління освітніми процесами є надзвичайно складною і потребує комплексу дослідницьких дій, починаючи від моніторингу рівня сформованості освітньої діяльності, ефективності заняттями фізичною культурою, спортом, завершуючи контрольно-рефлексивними заходами, які визначають загальну ефективність процесу.

Результати узагальнення вищезазначених позицій, а також спостережень та аналізу реальної практики професійної підготовки учителів фізичної культури дали можливість сформулювати комплекс можливостей розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців. У компетентнісно зорієнтованій системі професійної підготовки майбутнього педагога є значні можливості для розвитку готовності до дослідницької діяльності, зокрема у процесі вивчення навчальних дисциплін з посиленою дослідницькою складовою (Основи наукових досліджень), а також у процесі вивчення всіх інших ОК (освітніх компонентів), оскільки всі вони включають дослідницькі методи навчання (аналіз, діагностика, синтез, порівняння, алгоритмізація, моделювання та ін.

Практичні підходи до посилення дослідницької діяльності у межах організації навчального процесу забезпечують реалізацію таких функцій:

Дослідницька робота є основою:

- досягнення освітніх стандартів;
- підготовки до майбутньої професійної діяльності в школі (НУШ);
- забезпечення функціональної грамотності;
- забезпечення ефективності організації проєктної діяльності.

Розберемо зазначені позиції:

1. Розвиток компетентностей майбутнього педагога, вчителя фізичної культури в тому числі, можливий за умови інтеграції навчання та досліджень, реалізації навчання на дослідницькій основі (навчання через дослідження). Без досліджень навчання може відбуватись лише в інформаційно-репродуктивному форматі.

2. Ефективна реалізація концепції НУШ, починаючи з дошкільного рівня, потребує організації навчання школярів на дослідницькій основі, що є умовою виконання освітніх програм «Я досліджую світ». Розвиток фізичної культури відбувається за індивідуальною освітньою траєкторією, яка буде відповідати потребам і фізичним можливостям кожного. Траєкторію розробляє студент за консультативної допомоги викладача на основі

комплексного дослідження наявного досвіду, актуальних можливостей та прогнозу перспективного розвитку за відповідних умов. Спорт високих досягнень – це можливість на дослідницькій основі сформувати оптимальний варіант програми розвитку, максимально враховуючи зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на процес.

3. Функціональна грамотність майбутнього вчителя фізичної культури (soft skills) визначається його здатністю ефективно застосовувати знання в ситуаціях, які практично не повторюються (кожна навчальна ситуація унікальна). Адаптувати наявні знання до практичних ситуацій може лише студент, який володіє системними, глибокими і усвідомленими знаннями і на дослідницькій основі здатен визначити варіант їх практичного використання для вирішення відповідної проблеми. До прикладу, знання стосовно фізіологічних особливостей розвитку студента можуть бути використані у процесі програмування індивідуальної траєкторії спортивних досягнень, коли вони є предметом аналізу і програмування режиму тренувальних занять, відслідковування їх ефективності на кожному окремо взятому етапі розвитку.

4. Дослідницька діяльність є основою проєктної, яка може застосовуватися як у процесі навчальної діяльності, так і для розроблення проєктів, які орієнтовані на вирішення важливих життєвих проблем. Окрім того, педагог має бути готовим до виконання проєктів за фахом, що мають інноваційну цінність і можуть реалізовуватися на практиці потенційними інвесторами. Зокрема, у процесі викладання дисципліни «Здоров'язбережувальні педагогічні технології» студент може розробляти власний проєкт формування здоров'язбережувального життєвого середовища, освітнього як його складової. У процесі опрацювання відповідних технологій студент має можливість їх аналізувати і оцінювати з позиції можливостей адаптації до своїх потреб та спроможностей. Відбувається інтеграція навчання і досліджень за рахунок осмислення ключових понять та аналізу їх теоретичних засад, практичних основ реалізації. Проєкт починається з аналізу реального життєвого простору та його оцінювання за показниками здоров'язбережувального потенціалу, визначення успішних підходів та проблем, що його ускладнюють. По мірі оволодіння тематикою занять, студент програмує свою індивідуальну траєкторію, додаючи нові технології, корегуючи звичну практику піклування за своїм здоров'ям. Як результат – апробація створеної програми та її практичне використання.

Формування дослідницьких компетентностей найбільш ефективно реалізується у форматі інтерактивних форм та методів навчання і передбачає різні форми взаємодії викладача та студентів у процесі організації освітнього процесу.

У зв'язку з цим було проведено аспектне дослідження, яке мало на меті визначити рівень готовності як викладачів, так і студентів до організації навчальної діяльності на дослідницькій основі (використання дослідницьких методів навчання). У дослідженні (на рівні констатувального експерименту) взяли участь 26 викладачів факультету фізичної культури і 32 студенти (II курс навчання) (рис.1). Використано методи анкетування, тестування, кейс-методу у процесі аналізу конкретних проблем організації освітнього процесу з фізичної культури). Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що студенти

більшою мірою асоціюють дослідницьку роботу з творчою і досить позитивно ставляться до методів, які передбачають вирішення актуальних для них проблем. Водночас, в ситуаціях реального застосування дослідницьких методів, вони демонструють здатність до досить поверхового аналізу ситуацій і намагання використати типові варіанти вирішення проблем.

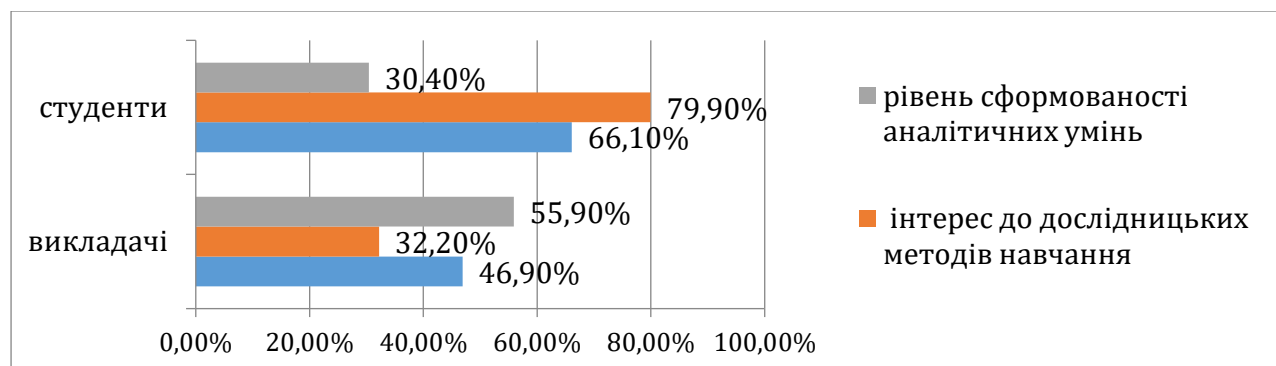


Рис. 1. Результати порівняльної діагностики студентів та викладачів за критеріями готовності навчання з активним використанням дослідницьких методів

Узагальнення отриманих в результаті діагностики показників дали можливість виявити проблеми у контексті посилення дослідницької складової в навчальному процесі та дійти таких висновків:

- як викладачам, так і студентам бракує розуміння сутності сучасних освітніх стандартів, які передбачають формування компетентностей на основі інтеграції навчання та досліджень за відповідним фахом;
- студенти більш позитивно сприймають використання дослідницьких методів навчання як умови вирішення цікавих для них і актуальних для майбутньої професії проблем;
- у викладачів закономірно значно вищий рівень сформованості аналітичної діяльності, як основи дослідницької, однак вони не демонструють налаштування на активне використання дослідницьких методів навчання, надаючи перевагу традиційним, інформаційно-репродуктивним;
- в традиційній освітній практиці спостерігається досить низький рівень використання інтерактивних методів навчання, що ґрунтуються на основі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин викладача та студентів, тому останні практично не беруть участі у формуванні/корегуванні навчального процесу, ініціювання форм та методів навчання, які вони визначають як найбільш для них ефективні;
- фіксується недостатній рівень спрямування освітньої діяльності студента на використання неформальних, інформальних форм навчання, саморозвитку дослідницьких компетентностей на основі індивідуальної освітньої траєкторії.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отож, зважаючи на актуальність проблеми досягнення сучасних освітніх стандартів, що базуються на комплексі компетентностей, проблема дослідницьких здібностей/компетентностей майбутнього педагога, як і вчителя фізичної культури, є предметом системних досліджень науковців. Сутність дослідницької компетентності трактується як здатність майбутнього педагога вирішувати актуальні професійні проблеми, використовуючи логіку організації дослідження, комплекс дослідницьких методів. Дослідницька робота студента є полі функціональною, вона не лише сприяє формуванню необхідних компетентностей, а й забезпеченню функціональної грамотності, орієнтації на майбутню професійну діяльність у школі у якості фахівця з фізичної культури та спорту. Особливу цінність представляє здатність студента до забезпечення практико орієнтованості освітнього процесу, зокрема організації проєктної діяльності різних форм та типів.

Перспективами подальших досліджень є формування системного підходу до забезпечення поетапного розвитку дослідницьких компетентностей майбутніх педагогів, а також врахування специфіки професійної підготовки вчителів фізичної культури. Подальших досліджень потребує проблематика, пов'язана з формуванням освітнього середовища, сприятливого для використання інтерактивних методів навчання, до яких відносяться дослідницькі.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алексеев, О.О., 2022. *Теоретичні та практичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями*. Тернопіль: ЗУНУ, 312.
2. Белікова, Н. О., 2013. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*, 112 (2), 52-56.
3. Логінова, Н. І., 2023. Розвиток проєктувальної компетентності вчителів, як запорука вдалої організації безпечного освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2 (2), 1-9.
4. Нагорна, Н. О., 2019. Змістова характеристика поняття «проєктно-технологічна компетентність» майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Сер. Педагогічні науки*, 177 (2), 20-24.
5. Упатова, І.П., 2010. Науково-практична підготовка майбутнього вчителя-дослідника. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 24, 200-211.

FUNDAMENTALS OF FORMING RESEARCH COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

Igor Boiko,

first-year postgraduate student,
Ivan Ohienko Kamyanets-Podilskyi National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0003-6164-4395>

opndf24z.boiko@kpnu.edu.ua

Abstract. The article addresses the problem of the essence and approaches to the formation of research competence of a future teacher, in particular the features of the research activity of a specialist in physical culture and sports. The student's research competence is interpreted as the ability to conduct research on current professional problems according to the appropriate logic and using adequate research methods.

Based on the analysis of literary sources, the key characteristics of research competencies in the context of achieving educational standards, which include integral, general educational and professional competencies, are analyzed and identified. Also, in the context of the problem, the need to create an educational environment that would be favorable for the development of the relevant competencies of a future physical education teacher is proven.

The position is also substantiated that a student's research work is a factor in the development of his functional competent, readiness for project activity. preparation for future professional activity at school, which is based on a research basis (I am exploring the world).

An aspect study was conducted to determine the level of readiness of students and teachers for research activity according to the parameters of the motivational component and the level of formation of analytical activity as the basis of research. Based on the analysis, problems were identified that cause an insufficient level of forming the research competencies, among which the most impotent are the problems of lack of systemic knowledge regarding the essence and technological approaches to ensuring the effectiveness of the integration of teaching and research in the process of professional training of future physical education teachers; insufficient level of readiness of both students and teachers to improve their research competence. Ways of strengthening the research component in the process of professional training of future physical education teachers were identified.

Keywords: research competence; educational standards; competence-based education; project competence.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Aliksieiev, O.O., 2022. *Teoretychni ta praktychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii indyvidualnoi roboty z uchniamy* [Theoretical and practical foundations of professional training of future physical education teachers for organizing individual work with students]. Ternopil, ZUNU, 312.
2. Bielikova, N. O., 2013. Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu [Current trends in professional training of future specialists in physical education and sports]. *Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tu im. T. H. Shevchenka*, 112 (2), 52-56.
3. Lohinova, N. I., 2023. Rozvytok proiektuvalnoi kompetentnosti vchyteliv, yak zaporuka vdaloj orhanizatsii bezpechnoho osvithnoho seredovyscha v umovakh dystantsiinoho navchannia [Development of teachers' design competence as a guarantee of successful organization of a safe educational environment in the context of distance learning]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2 (2), 1-9.
4. Nahorna, N. O., 2019. Zmistova kharakterystyka poniattia «proektno-tekhnologichna kompetentnist» maibutnikh vchyteliv tekhnologii [Content characteristics of the concept "project-technological competence" of future technology teachers]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka, Ser. Pedahohichni nauky*, 177 (2), 20-24.
5. Upatova, I.P., 2010. Naukovo-praktychna pidhotovka maibutnoho vchytelia-doslidnyka [Scientific and practical training of the future teacher-researcher]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 24, 200-211.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-96-108>

УДК: 378.016:76

Бренюк Алла Григорівна,

кандидат мистецтвознавства,

старший викладач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4725-3024>

brenyuk@kpnu.edu.ua

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ТВОРІВ ГРАФІКИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Аналіз графічних творів ґрунтується на основних характеристиках графіки як виду мистецтва, таких як: колір, композиція, жанр, сюжет, техніка, вид, стилістика тощо. Завдяки широкому спектру виражальних засобів (лінії, штриху,

плями, кольору, крапки), синтезу жанрів, технік і стилів, безмежній варіативності формоутворення графіка, як і живопис, володіє максимальною кількістю художніх можливостей.

За функціональним призначенням графіка поділяється на: станкову, книжкову, газетно-журнальну, афішу, плакат, прикладну, робочу, екслібрис. Функціональне призначення графічного твору впливає не лише на його розмір, але й на вибір сюжету і техніки виконання. За технологією вирізняють друковану графіку і рисунок. Для кожної з них характерні технологічні особливості, які залежать не лише від матеріалів, але й способів і прийомів втілення художнього образу.

Основним виражальним засобом графіки є лінія, яка несе в собі головне емоційне навантаження. Наділена естетичною і змістовною виразністю, вона здатна викликати фізичні, фізіологічні та психологічні відчуття. Інші виражальні засоби графіки (штрих, колір, пляма, і крапка) доповнюють лінію власними характеристиками, які професійний художник обов'язково враховує при створенні художнього твору.

Тематика графічних творів різниться відповідно до жанрів живопису (портрет, пейзаж, натюрморт, сюжетно-тематична композиція тощо), які можуть існувати як окремо, так і у тісному взаємозв'язку. Також існують твори безпредметного графічного мистецтва, що не вписуються у традиційне розуміння «жанру» і не підпорядковуються загальноприйнятій класифікації.

Графіка тісно пов'язана з живописом. Для неї, як і для будь-якого виду мистецтва, властиве поняття композиції, закономірності якої є незмінною основою художньої творчості.

Художня манера яскраво відображає «почерк» художника або цілої епохи. Вона тісно пов'язана зі стилістикою. Стильова специфіка графіки не менш різноманітна, ніж засоби її зображення.

Не зважаючи на широкі виражальні можливості, мова графіки ще більш умовна, ніж живопису.

Ключові слова: мистецтво; графіка; лінія; рисунок; гравюра; композиція; жанр; студенти художніх спеціальностей.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Уміння аналізувати твори графіки є необхідними для студентів художніх спеціальностей, що навчаються у закладах вищої освіти. Такий досвід знадобиться їм у майбутній професійній діяльності, наприклад педагогічній, екскурсійній, науково-дослідній тощо. Як підсумок отриманих знань з історії мистецтва і графіки, аналіз графічних творів проводиться в контексті загального курсу під назвою «Аналіз творів мистецтва». Проведення візуального аналізу творів графіки здійснюється на основі знання та розуміння здобувачами основних характеристик графіки як виду мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цілісного дослідження основних критеріїв аналізу творів графіки майже не висвітлена сучасними науковцями в галузі художньо-педагогічної сфери. Проте існує низка праць, присвячених основам графічного мистецтва, насамперед це підручники і навчально-методичні посібники для студентів художнього напрямку, різного роду словники та енциклопедії. У статті були використані праці С. Амеліної, Л. Владича, Л. Давиденко, О. Єжової, В. Іванова-Ахметова та ін., автори яких в окремих напрямках торкаються досліджуваної проблеми, але не роблять акцент на особливостях комплексного аналізу графічного твору. Їхній зміст часто є недостатніми для студентів художніх спеціальностей, які вивчають графіку переважно в контексті загального теоретичного курсу «Історія мистецтва» та практичних курсів «Рисунок» і «Техніки графіки». Для того, щоби полегшити їм проведення фахового мистецтвознавчого аналізу графічного твору, у статті було систематизовано основні характеристики графіки і відповідно до них розроблено орієнтовний зміст.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – дослідити методичні основи аналізу творів графіки як одного з ключових компонентів фахової підготовки студентів художніх спеціальностей, а також розробити орієнтовну структуру візуального аналізу графічного твору для застосування в освітньому процесі.

Завдання статті:

1. Визначити основні характеристики графіки як виду образотворчого мистецтва, що підлягають аналізу.
2. Обґрунтувати значення мистецтвознавчого аналізу графіки в системі фахової художньої освіти.
3. Проаналізувати класифікацію та функціональні різновиди графіки з методичної точки зору.
4. Окреслити технологічні особливості графічних технік, важливі для візуального аналізу.
5. Запропонувати орієнтовну структуру візуального аналізу твору графіки для студентів.
6. Сформулювати педагогічні підходи до формування навичок аналізу графічного мистецтва у здобувачів вищої освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Графіка – вид образотворчого мистецтва, основу якого складає рисунок, саме слово походить від гр. «графо» – пишу, малюю; причому англійці вважають, що графіка – це «мистецтво чорно-білого». Це вид мистецтва, який містить в собі рисунок і друковані художні твори (гравюру). Графіка завжди супроводжувала живопис, але не завжди виділялася в самостійний вид мистецтва. Живописці, перш ніж писати фарбами, робили

попередні начерки пером, олівцем, вугіллям. Такі малюнки лаконічні: у швидких штрихах схоплена лише основна думка зображення, деталі опущені – це вже власне графічний підхід. Однак начерки і попередні рисунки не призначалися для публічного перегляду: це була особиста лабораторія майстра, його «кухня».

Особлива художня сила графічної мови – в її *лаконізмі*. Вона більш умовна, ніж живописна, не створює подібність «вікна в світ». Багато що опускаючи і недоговорюючи, графіка підкреслює лише характерне і виразне – інше глядач може домислити сам.

Починаючи з XIX ст., доки її не витіснила фотографія, графіка стала найпоширенішим видом мистецтва завдяки порівняльній швидкості виконання, здатності прямого відгуку на злободенні теми і, найголовніше, прямого контакту із друкарськими виданнями – газетою, журналом, книгою. Вона була своєрідним літописом сучасного життя, його подій і повсякденності, звичаїв і типів.

Найважливіша галузь застосування графіки – *оформлення книги*. Хороший ілюстратор не просто малює те, про що говориться в книзі, але й передає дух, стиль, художню манеру письменника. З мистецтвом графіки пов'язаний і *книжковий шрифт*, оскільки буква є графічним знаком.

Графіка не виключає використання *кольору*. Відповідно, за кольоровим вирішенням вона поділяється на чорно-білу, кольорову і монохромну (у відтінках одного кольору).

Проте, не заважаючи на кольорове розмаїття, фундаментальною основою графіки є два кольори: *чорний і білий*. Вони символізують дві енергії – позитивну і негативну, два начала. Весь світ пронизаний їх пульсуванням, повсюдно відчувається їх очевидна або незрима присутність [1, с. 116]. «Blanc et noir» – вираз, що дослівно перекладається як «чорне і біле». Він часто використовується в мистецтві, дизайні, фотографії та моді для позначення чорно-білої гами, контрасту світла й тіні або мінімалістичного стилю.

Основним виражальним засобом графіки є *лінія*, яка несе в собі головне емоційне навантаження. Наділена естетичною і змістовною виразністю, вона здатна викликати фізичні, фізіологічні та психологічні відчуття. «Емоційна палітра лінії може бути різноманітною: тонкою, витонченою і жорсткою, колючою, кутастою, може бути рішучою, сміливою, поривчастою і невпевненою, похливаю... вона то посилюється, то слабне або геть зникає, а потім знову з'являється і звучить в усю силу олівця» [1, с. 116]. Формотворчі та просторові можливості лінії, як і її пластичні якості, необмежені.

Інші виражальні засоби графіки (штрих, колір, пляма і крапка) доповнюють лінію власними характеристиками, які професійний художник обов'язково враховує при створенні художнього твору.

За *технікою виконання* графіку розділяють на рисунок і друковану графіку.

Рисунок (від слова «риска») – це зображення на будь-якій площині, створене від руки сухими чи рідкими матеріалами, накреслене твердим інструментом. Рисунок – твір унікальний, тоді як друкована графіка може бути тиражованою в багатьох екземплярах (крім монотипії). Образотворчі матеріали: туш-перо, пастель, вугілля, сангіна, пастель, олівці. Головний матеріал графіки – папір.

Гравюра – окрема область графіки, що передбачає вирізання рисунка на дошці з подальшим відтисненням його на папері.

Сама по собі дошка має лише підсобне значення: метою художника є відтиск – відбиток або, як його іноді називають, *естамп*. Проте, естампом вважається не будь-який відтиск, а лише той, який надруковано під безпосереднім наглядом автора і він має не прикладний, ілюстративний, а самостійний, станковий характер [2, с. 101].

Розрізняють чотири різновиди естампа: високий (опуклий) друк, плоский друк, глибокий друк і трафаретний друк. До опуклого друку відносять ксилографію, ліногравюру і гравюру на картоні. До плоского друку – літографію з усіма її різновидами і монотипію. До глибокого друку: офорт, різцеву гравюру, мецо-тинто, пунктир, суху голку, акватинту, резерваж, лавіс, м'який лак, олівцеву манеру. До трафаретного друку – шовкографію [3].

Основні види гравюри за *технікою виконання*:

Ксилографія (гравюра на дереві) – найдавніший спосіб виготовлення гравюри, що зародився в Китаї у VII (за деякими джерелами VIII) ст. В Європі з'явилася в XV ст. До кінця XVII ст. ксилографію робили на дошках поздовжнього розпилу м'яких порід дерева (обрізна гравюра), з кінця XVIII ст. – поперечного розпилу твердих порід (торцева гравюра). Кількість якісних відбитків із поздовжніх дошок в межах декількох сотень екземплярів, із торцевої – десятки тисяч примірників.

Шовкографія – вид художньої трафаретного друку, що передбачає використання трафаретів – спеціальних друкованих форм для проникнення фарби. Виникла у Китаї в кінці X ст. В Європі з'явилася наприкінці XVIII ст., проте через дефіцит і дорожнечу шовку не отримала широкого розповсюдження. Шовкографія дозволяє отримати яскраві, барвисті рельєфні зображення, друкувати якісні репродукції картин.

Різцева гравюра з'явилася у першій половині XV ст. З XVII ст. почала витіснятися різновидами офорту. Рівну металеву пластину ретельно шліфують, потім наносять контурне зображення. Для отримання штрихів і ліній застосовують різці-штихелі, голки. Потім зображення заповнюють густою фарбою, яка легко зчищається і залишається лише в поглиблених місцях. Для отримання відтисків використовують порівняно товстий, вологий папір. Для відбитка характерна суворі організація ліній і чітке моделювання форми, зображення будується за допомогою паралельних або утворюючих косу сітку ліній. Техніка складна і відрізняється деякою обмеженістю художніх можливостей.

Офорт (гравюра на металі) – більш поширений. Відомий із початку XVI ст. При його створенні металеву пластину, покривають кислототривким лаком. Потім на ній подряпають гравірувальною голкою малюнок, протравлюють кислотою, подряпини заповнюють фарбою і роблять відбиток. Матеріалом для створення друкованої форми може бути: мідь, цинк, сталь, залізо, латунь. Кількість відбитків із офортних дошок обмежена – від ста до трьох сотень у залежності від металу.

Пунктир, *пунктирна манера* – різновид офорта. З'явилася на межі XV-XVI ст. Зображення створюється на друкованій формі за допомогою ударів молоточком по пунсонам, гострим сталевим штифтам. При сильному ударі виходять більш темні ділянки, при слабкому – ледь помітний тон. Відбитки відрізняються майже мальовничою м'якістю світлотіні, ефектною легкістю зображення. Кольоровий пунктир чудово передає нюанси акварельного або пастельного малюнка.

Суха голка – техніка офорта, що не використовує травлення. Набула поширення з початку XIX ст. Зображення продряпується голкою на металі, позбавленому ґрунту, потім заповнюється фарбою і за допомогою офортного верстата робиться відбиток на папері. Офорт у цій техніці може бути надрукований не більше 20 разів.

Монотипія – вид друкованої графіки. Виникла у XVII ст. На ідеально гладку поверхню друкарської форми наноситься від руки рисунок фарбами, відбиток потім знімається зволоженним папером на друкарському верстаті або вручну. Отриманий на папері відтиск завжди унікальний і неповторний, оскільки в цій техніці можна надрукувати лише один естамп.

Меццо-тинто – різновид офорта. Виникла у середині XVIII ст. Попередньо відполіровану поверхню металевої пластини покривають безліччю найдрібніших заглиблень, щоби вона набула характерної шорсткості. При друці така пластина-заготовка дає суцільний чорний тон. Для отримання зображення, в місцях, що відповідають світлим частинам малюнка, дошку вискоблюють і вигладжують, досягаючи поступових переходів від тіні до світла. Гравюри відрізняються глибиною і багатством світлотіньових відтінків. Техніка дозволяє отримати лише від десяти до п'ятнадцяти якісних відбитків.

Акватинта – різновид офорта. З'явилася в другій половині XVIII ст. Відбиток гравюри в цій манері нагадує малюнок аквареллю. Перед травленням на друковану форму наносять кислототривку смолу: каніфольну, асфальтову або іншого походження, потім опускають в азотну кислоту. Для того, щоб отримати багатство фактурних і тональних нюансів, деякі художники доводили число травлення більш ніж до двадцяти етапів. Протравлені поглиблення потім заповнюють офортної фарбою і за допомогою офортного верстата виконують відбиток на папері.

Лавіс – різновид акватинти, відомий з кінця XVIII ст. Малюнок наноситься прийомом голкового офорта. Тональність отримують шляхом травлення кислотою, яку наносять на дошку пензлем. Межі тонової плями різко окреслені. Відбиток лавісом нагадує роботи, виконані акварельними фарбами. Лавіс за своїми зовнішніми образотворчими характеристиками дуже наближений до акватинти, але відрізняється від неї акварельністю тонової плями, м'якістю і розмитістю обрисів. Техніка дозволяє отримати не більше тридцяти якісних відбитків.

Резерваж – різновид офорта. З'явилася в другій половині XIX ст. Чорнилом, гуашшю або тушшю з додаванням цукру наноситься малюнок пером або пензлем на гладку поверхню металу. Потім друкована форма покривається кислототривким ґрунтом і опускається у воду. Розбухаючи, чорнило піднімають частинки ґрунту, що лежать над

ними, які легко знімаються, оголюючи метал. Потім друковану форму опускають в азотну кислоту і за допомогою офортного верстата виконують відбиток на папері. Виходить гравюра, що нагадує начерк пером або малюнок пензлем.

Олівцева манера – різновид пунктирної манери поглибленої гравюри на металі, що імітує малюнок олівцем, вугіллям, сангіною або пастеллю. Є комбінованою технікою – наполовину офортною, наполовину різцевою. Була створена виключно для відтворення малюнків і як самостійна манера не отримала широкого розповсюдження. Зародилася в середині XVIII ст. Гравірується по офортному лаку рулетками різних видів (ручки із зубчастими коліщатками) і мітуаром (маточка з насадженими зубцями). Після травлення кислотою лінії посилюються штихелем, голкою і рулетками прямо на друкованій формі.

М'який лак – різновид офорта. На друковану форму наносять кислототривкий шар м'якого лаку, потім обережно накладають аркуш тонкого паперу. Після чого на папір олівцем наноситься малюнок. Олівець продавлює папір, і той у свою чергу прилипає до м'якого лаку. Коли папір знімають, він зриває лак з друкарської форми і оголює метал. Потім друковану форму опускають в азотну кислоту і за допомогою офортного верстата виконують відбиток на папері.

Літографія – спосіб друку, при якому фарба під тиском переноситься з літографського каменю на папір. Винайдена в кінці XVIII ст. На літографському камені (шматок щільного вапняку, який шліфується до гладкого стану) малюється зображення, потім поверхню каменю протрують сумішшю, яка містить азотну кислоту, що впливає на не покриту малюнком поверхню. Валиком на зволожений камінь наноситься фарба, яка пристає лише до непротравлених частин каменю, потім за допомогою літографського верстата виконують відбиток на папері.

Хромолітографія – кольорова літографія, в якій для кожної фарби використовується окремий камінь, друк проводиться послідовно кожним кольором. Для отримання високоякісних кольорових зображень іноді застосовували до тридцяти каменів. З часом камінь замінили алюмінієвими і сталевими пластинами.

Ліногравюра – гравюра на лінолеумі. З'явилася на межі XIX-XX ст. Для ліногравюри використовується спеціальний лінолеум, зображення вирізається різцями різної величини. Потім його покривають валиком спеціальною фарбою і виконують відбиток на папері. Ліногравюра проста у виконанні і дозволяє великий тираж.

Гравюра на картоні – сучасна техніка гравюри. В якості матеріалу для друкованої форми використовується картон різної щільності. Штрихи на картоні прорізаються голкою або ножом, тонові площини досягаються розпушенням поверхні картону або за допомогою аплікації. Художні можливості гравюри на картоні досить обмежені, через що вона не отримала широкого розповсюдження.

Гравюра на пластику – одна із найпростіших технік глибокого друку. З'явилася у XX ст. Зображення на пластику створюють за допомогою різців, покривають фарбою і роблять відтиск. Відбитки відрізняються виразністю лінійно-штрихових поєднань.

Авторська друкована графіка завжди виконується обмеженим тиражом. Будь-який відбиток з тиражу, якщо він віддрукований і підписаний самим автором, – вважається оригіналом і володіє художньою цінністю. Підпис, як правило, робиться твердим олівцем по вологому паперу. У цьому випадку його неможливо стерти без явних слідів підчищення, так як олівець глибоко врізається в папір. Підпис ставиться під нижнім правим краєм зображення із зазначенням року створення друкованої форми. У лівій стороні відбитка пишеться назва естампа і вказується манера виконання і номер тиражу. На зворотному боці відбитка прийнято писати прізвище та ініціали автора, назву твору, рік виконання, манеру і розміри гравюри [3].

Гравюра називається *авторською*, якщо вона вся (включаючи обробку дошки) виконана самим художником. *Репродукційна гравюра* – це та, що відтворює живопис із різним ступенем повноти і точності.

Різновиди графіки за призначенням:

Станкова – твори самостійного значення (рисунок та естампи) для оздоблення інтер'єрів, які вимагають відповідного оформлення (паспарту, скло, рамка). Естампами часто замінюють у повсякденному побуті навіть унікальні і коштовні картини, написані олією. Така популярність інтер'єрної графіки пов'язана із розвитком так званого монументального естампа. Розширення поліграфічної бази тиражного естампа справило безпосередній вплив на характер графічного мистецтва загалом [4, с. 140].

Книжкова – є складовою книги (ілюстрації, віньєтки, заставки, кінцівки, ініціали чи буквиця у середньовічних рукописах, обкладинки, суперобкладинки тощо). Окремим її різновидом, що має досить самостійне художнє значення, є ілюстрація. Проте, попри широку палітру можливостей, ілюстрація не є цілком самостійним жанром і завжди підпорядковується змісту авторського тексту, а також суто формальним параметрам – розміру та композиції аркуша конкретної книги з її поліграфічним макетом. Саме тому художник-ілюстратор повинен майстерно володіти основами композиції у книжковій графіці й уміло використовувати її закони та принципи у власній практиці [1, с. 116].

Одним із варіантів книжкової графіки, що з'явився дещо раніше за книгодрукування, є *мініатюра* (рисунок у середньовічних рукописах, виконаний суриком або кіновар'ю).

Окремим напрямом діяльності художника-графіка є досить складана робота над *станковою графікою на теми літературних творів*. Існує небезпека переступити межу жанру і створити звичайну книжкову ілюстрацію, тоді як мета художника – станковий твір, що має самостійне художнє значення, може існувати поза книгою, незалежно від неї, а водночас розкривати ідею свого літературного першоджерела [5, с. 102].

Газетно-журнальна графіка включає в себе шрифтове оформлення, ілюстрації, орнаментальні елементи, логотипи, емблеми тощо.

Плакат (політичний, театральний, торговельний). Це художній засіб інформаційного чи агітаційного характеру, основною метою якого є привернення уваги людей до певної події, заклик взяти участь в якійсь справі тощо. Плакат використовує зображення і шрифт. Основні художні особливості плакату: лаконічність, графічна

виразність, інформаційна насиченість, емоційний вплив, типографіка, композиційна цілісність [6, с. 91-93].

Афіша – це ізографічне зображення, що містить інформацію про певний культурний захід або подію (назва, місце проведення, дата і час, організатори тощо). Афіша призначена для розклеювання. В художній афіші зображення і шрифт створюють візуальну гармонію, основними принципами якої є: композиційна рівновага, контраст, стилістична єдність, ієрархія інформації, прозорість та інтеграція.

Прикладна або промислова, яка включає художнє проектування поштових, грошових, товарних знаків, етикеток (один з різновидів інтелектуальної власності), емблем тощо.

Екслібрис – книжковий знак, художня етикетка невеликого розміру з ім'ям власника книги. Часто містить у собі зображення і клеється, як правило, на внутрішній стороні книжкової оправи. Головне завдання художника – передати мовою екслібриса особистість замовника або того, кому він присвятив свій твір. Життєве кредо, професія й духовні потреби окремої людини стоять майже за кожним екслібрисом. Іноді твір набуває справжнього філософського змісту. Через певну особу екслібрис розповідає про час, коли вона жила, країну, естетичні й художні смаки епохи. Таке узагальнення приводить до розширення тем, тому не випадково, що сучасні виставки екслібриса та колекції мають тенденцію комплектуватись за окремими темами: музика, театр, література, архітектура, мистецтво, навіть еротика, або джаз [7, с. 168, 173]. Гарний екслібрис – це не просто графічна мініатюра, це самостійний твір мистецтва, що оцінюється нарівні з книгою.

Робоча (учбовий рисунок, замальовки, начерки, ескізи), яка обслуговує ідеї і попередню роботу в будь-якому виді мистецтва.

Окрема галузь графіки, що має давньосхідне походження, – це *епіграфіка, мистецтво шрифту, каліграфія*, які є частиною зображення.

Невід'ємним у графіці є поняття *серійності*, оскільки від самого початку своєї історії вона мала потужний потенціал для тиражування і створення тематичних серій. Серійність у графіці передбачає створення набору взаємопов'язаних творів, об'єднаних єдиною тематикою, стилістикою або технікою. Кожен аркуш графічної серії являє собою композиційно завершений твір, у якому втілено свій сюжет, власну закінчену думку [4, с. 140]. Це може бути як авторська серія (цикл гравюр чи ілюстрацій), так і серійне відтворення одного зображення (друковані репродукції, плакати, естампи).

Завдяки технічним особливостям твори друкованої графіки можуть бути відтвореними в багатьох примірниках, що не лише сприяє глибокому розкриттю теми, але й забезпечує їх доступність і поширення серед широкої аудиторії. Серійний принцип використовується як у традиційному графічному мистецтві (естамп, книжкова ілюстрація, плакат), так і в сучасних напрямках (дизайн, реклама, поп-арт). Усесвітньо відомими графічними циклами є книжкові ілюстрації Г. Доре до «Божественної комедії» Данте Аліг'єрі (1870), тематичні серії «Аполікаліпсис» А. Дюрера (1498), «Історія повії» В. Хогарта (1732), «Капрічос» Ф. Гойї (1799), 50 зображень Мерілін Монро Е. Воргола (1962).

Для аналізу творів графіки важливе розуміння її взаємозв'язку з живописом, як найбільш суміжним видом мистецтва.

Графіка підпорядковується усім жанрам живопису: портрету, пейзажу, натюрморту, сюжетно-тематичній композиції, інтер'єрному і анімалістичному жанрам.

Як і в живописі, у ній присутня стилістика, художня манера. У рисунку, більше ніж в будь-якому виді мистецтва, проглядається особистий почерк художника.

Однією із важливих відмінностей між графікою і живописом є те, що живопис завжди приховує матеріал площини, на якій він виник і тим паче, якщо художник використав ґрунт. На відміну від паперу (головного матеріалу графіки), наприклад, саме полотно, його колір не приймають участь в створенні зображення, хоча при тонкім живописнім шарі його фактура проступає, в чому є своя чарівність. А в графіці колір паперу, його фактура – невід'ємна частина самого рисунка. Можливо тому акварель і знаходиться між живописом і графікою, бо в ній дуже важлива роль паперу.

Графіка невід'ємно пов'язана з живописом. І тому, що в живописі є рисунок (хоча часто обходяться і без нього), і тому, що рисунок може бути живописним. Прикладом цього являється пастель, в якій графіка плавно переходить в живопис.

Як і живопис, графіка не виключає застосування кольору, проте використовує його за допомогою інших виражальних засобів.

Основна відмінність графіки від живопису в матеріалах і технологічних прийомах.

Якщо живописці пишуть картини, то графіки саме рисують. Рисують в графіці тому, що образотворчі матеріали – сухі, тверді, на відміну від рідких чи пастозних фарб живопису. Тут також бувають пастозні і навіть рідкі барвники (гелева ручка, туш-перо), але все рівно ручка і перо зберігають для художника тонку лінію.

Також, на відміну від живопису, графіка не володіє яскраво вираженою фактурою, якої може досягати живописець. Фактура в графіці може бути створена переважно за допомогою її рельєфної основи – паперу або картону. В живописі ж – через технічні прийоми нанесення фарб.

І живопис і графіка зображують світ на площині, де закони побудови єдині. В образотворчому мистецтві головне – побудувати зображення, для чого й винаходять різні засоби, чим і доводиться спорідненість живопису і графіки. Їх професійні інструменти подібні, близькі. Вони ще більше рідняться, коли виникає можливість поєднати їх зі скульптурою чи архітектурою, декоративно-прикладними творами, мистецтвом зовсім іншої природи, інших законів зображення.

На основі вищезазначених характеристик графіки як виду мистецтва був розроблений орієнтовний зміст, який допоможе студентам під час візуального аналізу графічних творів.

Орієнтовний зміст аналізу твору графіки:

- назва твору, автор, в якому році виконаний;
- різновид графіки за призначенням;
- до якого жанру живопису відноситься чи поєднується з іншими жанрами;

- власна інтерпретація сюжету (опис місця дії; опис представлених подій тощо);
- аналіз композиційного (виділення планів, центру композиції, розміщення та підпорядкованість деталей тощо) та перспективного вирішення;
- відповідність реальності, або релігійному, міфологічному чи літературному сюжету тощо);
- оцінка колірного вирішення;
- зазначення та оцінка художньої техніки виконання; характеристика образотворчих матеріалів для рисунку;
- художня манера, стилістика твору;
- характеристика виражальних засобів;
- оцінка загального настрою твору;
- висловлення особистого враження від споглядання твору.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, було досліджено, вивчено та систематизовано основні характеристики графіки як виду мистецтва, що є критеріями мистецтвознавчого аналізу графічних творів. На їхній основі було розроблено орієнтовний зміст, який допоможе студентам художніх спеціальностей у проведенні фахового аналізу творів графіки. **Перспективи подальших досліджень** будуть направлені на дотичні дослідження у сфері декоративно-прикладного мистецтва і розроблення орієнтовного змісту для аналізу його творів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Давиденко, Л., 2014. Засоби художньої виразності у книжковій графіці: традиції та інновації. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*, 1 (12), 115-118. Доступно: <<https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/835/2208>>.
2. Іванов-Ахметов, В., 2013. Гравюра: історичний огляд і основні різновиди мистецької техніки. *Технологія і техніка друкарства*, 3 (41). 101-120. DOI: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.3\(41\).2013.30799](https://doi.org/10.20535/2077-7264.3(41).2013.30799).
3. Естамп. Класифікація і різновиди. Доступно: <<https://mds.lviv.ua/estamp/>>.
4. Бренюк, А., 2018. *Графіка Кам'янця-Подільського в художній культурі краю ХХ століття*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 272.
5. Владич, Л., 1967. *Мовою графіки. Огляди. Статті. Рецензії*. Київ: Мистецтво, 247.

6. Єжова, О., Колісніченко, О., Остапенко, Н., Пашкевич, К. С., 2022. Соціальний плакат як особливий жанр мистецтва. *Актуальні проблеми сучасного дизайну: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27 квіт. 2022 р. / КНУТД. Київ, 91-94.* Доступно: <https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/21112/1/APSD_2022_V2P091-094.pdf?utm_source=chatgpt.com>.

7. Амеліна, С., 2017. Мистецтво екслібриса. Питання атрибуції творів. *Український музей*, 168-174. Доступно: <<https://vitaantiqua.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/21VAmusAmelina-1.pdf>>.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF GRAPHIC ART ANALYSIS IN THE TRAINING OF ART STUDENTS

Alla Brenyuk,

PhD in Arts,

Senior Lecturer at the Department of Fine Art
and Arts and Crafts and Restoration of Works of Art,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4725-3024>
brenyuk@kpnu.edu.ua

Abstract. The analysis of graphic works is based on the main characteristics of graphics as a form of art, such as: color, composition, genre, plot, technique, type, stylistics, etc. Due to the wide range of expressive means (line, stroke, spot, color, dot), synthesis of genres, techniques and styles, unlimited variability of form formation, graphics, like painting, have the maximum number of artistic possibilities.

By functional purpose, graphics are divided into: easel, book, newspaper and magazine, poster, poster, applied, working, bookplate. The functional purpose of a graphic work affects not only its size, but also the choice of plot and execution technique. By technology, printed graphics and drawing are distinguished. Each of them is characterized by technological features that depend not only on materials, but also on the methods and techniques of embodying an artistic image.

The main expressive means of graphics is the line, which carries the main emotional load. Endowed with aesthetic and meaningful expressiveness, it is capable of evoking physical, physiological and psychological sensations. Other expressive means of graphics (stroke, color, spot, and dot) complement the line with their own characteristics, which a professional artist must take into account when creating a work of art.

The subject matter of graphic works varies according to the genres of painting (portrait, landscape, still life, plot-thematic composition, etc.), which can exist both separately and in close interrelation. There are also works of non-objective graphic art that do not fit into

the traditional understanding of «genre» and are not subject to the generally accepted classification.

Graphics are closely related to painting. For it, as for any type of art, the concept of composition is inherent, the regularities of which are the invariable basis of artistic creativity.

Artistic style vividly reflects the «handwriting» of an artist or an entire era. It is closely related to stylistics. The stylistic specificity of graphics is no less diverse than the means of its depiction. Despite the wide expressive possibilities, the language of graphics is even more conditional than that of painting.

Keywords: art; graphics; line; drawing; engraving; composition; genre; art students.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Davydenko, L., 2014. Zasoby khudozhnoi vyraznosti u knyzhkovii hrafitsi: tradytsii ta innovatsii [Meanings of artistic expression in book graphics: traditions and innovations]. *Naukovyi visnyk melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 1 (12), 115-118. Dostupno: <<https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/835/2208>>.
2. Ivanov-Akhmetov, V., 2013. Hraviura: istorychnyi ohliad i osnovni riznovydy mystetskoi tekhniki [Engraving: historical overview and main varieties of graphic techniques]. *Tekhnolohiia i tekhnika drukarstva*, 3 (41). 101-120. DOI: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.3\(41\).2013.30799](https://doi.org/10.20535/2077-7264.3(41).2013.30799).
3. *Estamp. Klasyfikatsiia i riznovydy* [Print. Classification and varieties]. Dostupno: <<https://mds.lviv.ua/estamp/>>.
4. Breniuk, A., 2018. *Hrafika Kamiantsia-Podilskoho v khudozhnii kulturi kraiu KhKh stolittia* [Graphics of Kamianets-Podilskyi in the artistic culture of the region of the 20th century]. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 272.
5. Vladych, L., 1967. *Movoiu hrafiky* [In the language of graphics]. Ohliady. Stati. Retsenzii.. Kyiv: Mystetstvo, 247.
6. Iezhova, O., Kolisnichenko, O., Ostapenko, N., & Pashkevych, K. S., 2022. Sotsialnyi plakat yak osoblyvyi zhanr mystetstva [Social poster as a special genre of art]. *Aktualni problemy suchasnoho dyzainu: materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 27 kvit. 2022 r. / KNUVD*. Kyiv, 91-94. Dostupno: <https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/21112/1/APSD_2022_V2_P091-094.pdf?utm_source=chatgpt.com>.
7. Amelina, S., 2017. Mystetstvo ekslibrysa. Pytannia atrybutsii tvoriv [The art of bookplates. Issues of attribution of works]. *Ukrainskyi muzei*, 168-174. Dostupno: <<https://vitaantiqua.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/21VAmusAmelina-1.pdf>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-109-119>

УДК:378.016:94]:165,021

Горбатюк Оксана Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>

oksana-kp@ukr.net

Дубінський Володимир Анатолійович,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри всесвітньої історії

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0661-6802>

dubinskyw@kpmu.edu.ua

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ІСТОРИЧНИХ ФАКТІВ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Швидкоплинний глобалізований динамічний світ сьогодення зазнає різких та часто радикальних соціально-економічних змін. Нинішні реалії, вимоги до випускників закладів вищої освіти вимагають змін у підготовці практичних фахівців, які, в першу чергу, повинні бути готовими до інновацій та модифікацій упродовж усього трудового шляху. Готовність до змін, розвиток soft-skills, використання критичного мислення є важливою умовою успішності сучасного спеціаліста своєї справи. Мета нашого дослідження – теоретичне обґрунтування з аналізом практичного застосування методики аналізу історичних подій та фактів в ході освоєння історичної науки з метою підготовки практичних фахівців і формування навиків критичного мислення в студентів. Проаналізовані вітчизняні та закордонні публікації вказують на очевидну тенденцію відмови від класичних підходів у викладанні історії та застосуванні таких методик, що сприяють активації критичного мислення в оцінці історичних фактів та формуванні здатності аргументованої оцінки перебігу історичних подій. Таким чином, історична освіта стає не пасивним процесом засвоєння фактів, а активним процесом дослідження. Викладач у цьому випадку стає наставником, а не непохитним авторитетом, дозволяючи здобувачу освіти досліджувати та розвивати аналітичні здібності. Такий підхід сприяє формуванню компетентних, критично свідомих спеціалістів,

здатних беземоційно аналізувати факти, робити висновки, змінити підходи до вивчення та викладання. Базуючись на отриманих теоретичних результатах, заплановано перевірку сформульованої теорії покращення розуміння та засвоєння історичної науки через аналіз історичних фактів на основі оцінки успішності студентів-істориків в опануванні історичних знань за визначеними темами порівняно з класичними підходами освоєння історичної науки з подальшим аналізом здатності здобувачів вищої освіти обґрунтовувати висновки з обговорюваних подій та фактів, а також їх наслідків для країни і світової історії загалом.

Ключові слова: історична освіта; заклади вищої освіти; критичне мислення; аналіз; аргументація; модернізація; здобувачі вищої освіти; історичний факт.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Умови сьогодення, глобалізація, значні трансформації у соціально-економічних процесах формують нові вимоги до майбутніх фахівців. Формування і зростання конкурентоспроможності значною мірою залежить від рівня розвитку спеціальних навичок, обсягу нагромаджених галузевих знань. Водночас особливого значення в умовах сучасного ринку відіграють soft-skills, зокрема сформованість критичного мислення.

Традиційні методи викладання історії, що ґрунтуються на вивченні термінів і запам'ятовуванні дат, не можуть забезпечити всебічного розвитку студента, для якого сучасний ринок праці пропонує дедалі вищі вимоги. Формування навичок оцінювання достовірності джерел та інформації загалом, умінь формулювати власну думку і обґрунтовувати її, здатності до взаємодії у команді під час дослідження певної історичної події із визначенням її ролі у загальних соціально-економічних трансформаціях, розуміння багатогранності й впливовості історичних подій на майбутнє держави – це важливі переваги методики практичного аналізу історичних подій, які сприяють загальному становленню самодостатнього, конкурентоспроможного фахівця, а також значною мірою визначають сформованість критичного та аналітичного мислення у людини, котра актуалізує важливість дослідження обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У другій половині XX століття американські вчені запропонували поняття «критичне мислення» та обґрунтували важливість його дослідження й розвитку [1-3]. М. Lipman (1987) зазначає, що розвиток критичного мислення стає необхідністю, як для випускників закладів вищої освіти, так і для учнів загальноосвітніх шкіл [1]. R. Sternberg (1986) дає визначення критичному мисленню як процесу ментального створення стратегій та можливостей, що можуть бути використані для вирішення проблем, прийняття рішень і створення чи вивчення нових концептів [2]. Набуття цих навичок потребує системності, а саме критичне мислення як критерій осмислення є результатом розвитку низки когнітивних навичок [1; 3].

М. Kennedy, М. Fisher та R. Ennis (1991) у своїй праці зазначають, що розвиток критичного мислення, як і саме поняття в цілому, не є чимось окремим, а, швидше, співзалежним від багатьох дисциплін, таких як філософія, когнітивна та педагогічна психологія, біологія людини (її онтогенетичний ментальний розвиток), а також методологія освіти, котра забезпечує розроблення навчальних програм і методик викладання [3].

В Україні першими вивчення проблему критичного мислення вивчали харківські дослідники О. Тягло та Т. Воропай, які трактують критичне мислення як продукт логіко-філософського осмислення явища або події, що може стати захисним механізмом або дієвим аргументом [4; 5]. Сьогодні С. Терно формулює поняття критичного мислення не як тотально негативне ставлення особи до будь-якого явища або факту, але науково обґрунтований аналіз та оцінку певного явища (події) з його позитивними та негативними рисами. Автор розуміє критичне мислення як когнітивну здатність особи осмислювати інформацію, отримуючи власну оцінку як бажаний результат за допомогою використання таких когнітивних умінь:

- 1) здатність робити логічні висновки;
- 2) уміння ухвалювати обґрунтовані рішення;
- 3) аналіз позитивних і негативних рис явища на основі отриманої інформації;
- 4) фокусування на бажанні отримати максимально об'єктивний результат [6].

Історія, як освітня дисципліна, є однією з базових та обов'язкових для вивчення предметів. Вивчення історії є не просто зануренням у глибину віків, історія є предметом, вивчення якого дозволяє сформувати у студентів низку критично-аналітичних компетенцій [7]. Не зважаючи на обов'язковість вивчення предмету, потреба модернізації методик його викладання не залишає сумнівів, особливо з огляду на сучасні реалії та зловбоденний для України на сьогодні аспект дистанційного навчання. І ця проблема актуальна не лише для України чи пострадянських країн. В. Lesh (2011) у передмові до своєї книги зазначає, що від 1917 року всі дослідження, спрямовані на аналіз ефективності вивчення історії в середній та старшій школі, показали неефективність класичних методик і низький рівень знань учнів [8]. D. A. Cowgill І та S. M. Waring (2017) вказують, що здобувачі вищої освіти в їх дослідженні не могли самостійно аналізувати історичні факти, здійснюючи самостійну історичну оцінку, особливо під час роботи з першоджерелами. Вони вказують, що розвиток навиків аналізу історичних фактів здатен покращити програми навчання майбутніх вчителів та підготувати їх до роботи в закладах освіти [9]. Тож потреба зміни підходів до вивчення історії як в школі, так і в закладах вищої освіти є нагальним завданням в умовах сьогодення.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування з аналізом практичного застосування методики аналізу історичних фактів під час освоєння історичного матеріалу з метою підготовки практичних спеціалістів та формування навиків критичного мислення студентів.

Під час досягнення поставленої мети необхідним є вирішення таких **завдань**:

- Визначення критеріїв оцінки критичного мислення для студентів-істориків;
- Аналіз світового досвіду впровадження інноваційних методик у вивченні історичного матеріалу для оптимізації процесу пізнання та виховання фахівців-практиків, готових до інновацій та здатних модернізовувати класичну історичну освіту;
- Формулювання підходів до покращення та розвитку критичного мислення у студентів, надаючи таким чином практичний та інноваційний інструмент для академічної спільноти і практичних спеціалістів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Метою історії, як навчального предмету, є формування у здобувачів вищої освіти історичних знань із розвитком історичного мислення, формуванням навичок самоосвіти та орієнтування в інтелектуальному суспільному полі. Таким чином, викладач допомагає студентові сформулювати розуміння сутності історичного знання через критичне сприйняття історичного процесу [10]. Методологія історії полягає в побудові системи понять, категорій і принципів, націлених на рух від історичних джерел до історичних знань. Вона дозволяє зрозуміти роль і вплив історичних знань на суспільство [11].

Сьогодні все частіше виникає думка про потребу зміни вивчення історичної науки за датами та подіями [7; 8; 10]. R. Sternberg (1987) зазначає, що невдачі більшості розроблених теоретичних методик не є наслідком помилок у плануванні, однак стає результатом дії чинників, що виникають поза кімнатою розробників [12]. Тож і потреба зміни підходів у методиці викладання історії продиктована сучасними реаліями та вимогами соціуму до майбутнього фахівця.

Сучасна концепція вищої освіти в Україні націлена на формування у студентів навичок самоосвіти, свідомого та відповідального здобуття знань, формування творчої (креативної) особистості [13]. Особливість вивчення історії як дисципліни має деякі характерні особливості: історія має справу з минулим, вимагаючи аналізу історичних подій [14]. Сьогодні історична освіта все частіше виходить за межі простого вивчення фактів. Замість цього навчальна програма «заглиблюється в події». Увага студентів фокусується на історичному значенні подій, їх цінності та впливу на подальший розвиток події [15]. Формування навички аналізу історичних фактів та документів дозволяє створити навик у здобувачів вищої освіти визначати пріоритети і конструювати значення події, керуючись фактами, представленими в історичних джерелах, а не емоціями. Здатність аналізувати джерела, що можуть суперечити один одному, дозволяє виокремити найімовірніший плин подій, виділяючи збіги та розбіжності [9]. Під час аналізу проблемних подій може бути організована самостійна робота студентів у форматі семінару-дискусії, основою якого повинний стати аналіз фактів [7]. У такому випадку і педагог, і студент стає, власне, дослідником. У здобувача вищої освіти формується системне мислення, творчий підхід, як до аналізу конкретної події, так і до майбутньої

викладацької діяльності. Перспективний історик отримує навик бути готовим до інновацій: нового погляду на подію та її критичної оцінки. У такому випадку викладач стає консультантом та порадиником, однак не єдино правильною безальтернативною «правдою» [16]. Відповідно, сучасна історична освіта відходить від пасивного запам'ятовування дат і подій, замість цього відбувається активний синтез та дослідження минулого, теперішнього й майбутнього [15], незважаючи на те, що часто студенти бажають отримати прості (готові) відповіді на запитання, які ставить викладач перед аудиторією.

В. Lesh також робить висновок, що вивчення історії за датами малоефективне, тоді як аналіз подій, ситуацій та безпосередньо історичних персоналій є більш дієвим і дозволяє сформувати вміння критичного ставлення замість довіри до авторитетів [8]. Аналіз історичних подій та вирішення проблемних завдань засвідчує, що знання історичних фактів недостатнє. Оцінка історичного факту, його впливу на майбутні події дозволяє сформулювати значення осмислюваної події для країни та світу з виявленням різноспрямованих векторів історичного розвитку [6; 7].

О. Гевко та Н. Макогончук (2022) наводять дані, що найбільш ефективними під час підготовки фахівців-істориків є проблемні лекції та семінари-дискусії. Таким чином студент не отримує готові знання. Такі форми побудови освітнього процесу дозволяють пробудити та стимулювати пізнавальний інтерес у здобувачів освіти в сучасних динамічних інформаційних реаліях. До того ж проведення семінарів-дискусій потребує підготовки не лише з боку викладача, але й студента, що розвиває навички самоосвіти та аналізу джерел інформації [7]. Стимулювання аналізу та оцінки історичних фактів спрямоване на ліквідацію серед студентів-істориків дефіциту навичок критичного мислення, а також на формування моделей для вдосконалення цих навичок у межах вивчення історичної дисципліни [15].

За даними І. Basgi та співавторів, критичний аналіз події дозволяє розвинути у студентів такі критерії критичного мислення, сформульовані Р.А. Facione (2000):

- здатність аналізувати події, ураховуючи хронологічну послідовність та історичний контекст;
- здатність робити аргументовані висновки;
- інтерпретація подій із формулюванням історичної перспективи;
- здатність пояснити історичний матеріал (подію, явище) власними словами, описати хід подій, зв'язати події між собою;
- оцінка подій: їх причин, перебігу, наслідків та історичних особливостей (на рівні персоналій чи обставин), виділяючи характерні риси, які сприяють тому, що історичні події повторюються в різний час;
- інтерпретація історичних подій на сьогодення, рефлексія значення історичних подій крізь час до сьогодення [15; 17].

Розвиток критичного мислення, аналітичної оцінки історичних подій, дозволяє здобувачам освіти отримати новий освітній досвід. Такий підхід дозволяє студентам, по-перше, працювати у власному темпі, як індивідуально, так і в групах, покращуючи свої результати (загальні навчальні результати та розуміння історичної динаміки). По-друге, студенти отримують навички ефективного використання літературні джерела (в тому числі, першоджерела), розвиваючи проблемно-пошукове мислення та активуючи науково-дослідну діяльність студентів, формулюючи соціальну значущість конкретної історичної події або ряду подій, пов'язаних одна з одною [15; 18; 19]. Під час аналізу здобувачі освіти під контролем викладача обирають методи і логіку дослідницької діяльності, що сприяє формуванню висновків після опису історичної події з вивченням її структури, дослідження її адекватності щодо реальності та соціальної значущості [7; 10].

Такий підхід дозволяє виробити у студента здатність формувати оцінку історичної події або історичного процесу, аргументовано розмірковуючи та роблячи висновки щодо причини наслідків події. У студентів формується критичне мислення, що передбачає аналіз події без формування психологічного захисту та виправдання (беземоційна оцінка, допускаючи «негативні» дії та наслідки без виправдання, але з урахуванням історичного контексту). Тобто аналіз історичних подій та розв'язання «проблемних завдань» дозволяє стверджувати про недостатність просто знати історичні факти. Очевидним стає вміння оцінити їхній зміст, значення та історичні наслідки як в національних, так і загальноісторичних масштабах [6; 14; 18]. Це базується на схильності людини відкидати або викривляти певну інформацію у тому випадку, коли ця інформація (або перебіг подій) іде в розріз з уявленням особи про «правильність», а також про себе і світ загалом. Тобто критичне історичне мислення дозволяє допускати здатність історичної персоналії помилятися, можливість існування «неправильної події» в уявленні здобувача вищої освіти. Проблемою ж стає нездатність визнати історичну помилку, що спричиняє нездатність виправити їх у майбутньому [6; 8; 20].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Сьогодення вимагає змін класичних підходів до освітнього процесу та підготовки фахівців. Сучасна історична освіта відходить від запам'ятовування хронології і подій, фокусуючись на аналізі, критичному мисленні та розумінні історичних процесів. Загалом історична освіта стає активним процесом дослідження, а не пасивним засвоєнням фактів, що сприяє формуванню компетентних, критично свідомих спеціалістів. У цьому процесі викладач більше відіграє роль консультанта, а не джерела абсолютної істини, а процес навчання передбачає виокремлення та осмислення таких елементів історичного пізнання, як об'єкт і предмет вивчення та суб'єкт пізнання. Таким чином формується кристалізація історичних знань та формування аргументованих висновків. Студенти навчаються аналізувати історичні факти з урахуванням контексту, оцінювати їх без емоційної упередженості, робити аргументовані висновки та пояснювати події на основі

власного розуміння, що сприяє розвитку критичного мислення у майбутніх спеціалістів. Такий підхід сприяє не тільки формуванню аналітичних вмінь, але й стимулює зацікавленість студентів та сприяє розвитку самоосвіти. Аналіз історичних джерел, у тому числі суперечливих, формує навички порівняння, допомагає здобувачам освіти формувати власну позицію щодо подій минулого та їх впливу на сьогодення і майбутнє. Саме оцінка та прийняття історичних помилок сприяє глибшому розумінню процесів, визнанню подій такими, якими вони були, аксіології та формуванню свідомого та готового до інновацій фахівця, відкритого до нових поглядів, критичної оцінки подій та змін у методології викладання історії.

Перспективою подальших досліджень є експериментальна перевірка успішності студентів-істориків в опануванні історичної інформації за визначеними темами у порівнянні з класичними підходами освоєння історичної науки з подальшим аналізом здатності студентів обґрунтовувати висновки з обговорюваних подій та фактів, а також їх наслідків для країни та світової історії.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Lipman, M., 1987. Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12. Available at: <<https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403>>.
2. Sternberg, R.J., 1986. *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. New Haven: ERIC.
3. Kennedy, M., Fisher, M.B., & Ennis, R.H., 1991. Critical thinking: Literature review and needed research. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, 2, 11-40.
4. Тягло, А.В., 1996. *Логика критического мышления (в конспективном изложении)*. Харьков: Харьковский ин-т управления.
5. Тягло, А.В., Воропай, Т.С., 1999. *Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века*. Харьков: Университет внутренних дел.
6. Терно, С.О., 2009. *Критичне мислення–сучасний вимір суспільствознавчої освіти*. Запоріжжя: Просвіта.
7. Гевко, О., Ю Макогончук, Н., 2022. Інноваційні методи викладання історії України у вищих навчальних закладах в контексті дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія педагогічні науки*, 28(1), 85-98. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v28i1.978
8. Lesh, B., 2023. "Why won't you just tell us the answer?": teaching historical thinking in grades 7-12. Routledge. DOI: 10.4324/9781032683164.
9. Cowgill I., D.A., & Waring, S., 2017. Historical Thinking: Analyzing Student and Teacher Ability to Analyze Sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145. Available at: <<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/307130>>.

10. Молоткіна, В., 2022. Історичні документи як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. *Соціум. Документ. Комунікація*, 16, 107-129. DOI: 10.31470/2518-7600-2022-16-107-129.
11. Зашкільняк, Л., 1999. *Методологія історії. Від давнини до сучасності*. Львів: Львівський національний університет імені І. Франка.
12. Sternberg, R.J. 1987. Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin. *The Phi Delta Kappan*, 68(6), 456-459. Available at: <<https://www.jstor.org/stable/20403395>>.
13. Кабінет Міністрів України, 2011. *Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти*. Постанова. № 1392. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text%D0%92%D0%BB>>.
14. Shaw, E., 2021. Historical thinking and family historians: Renovating the house of history? *Historical Encounters*, 8(1), 83-96. DOI: 10.52289/hej8.106.
15. Basri, I., Fatimah, S., & Hastuti, H., 2024. Learning History with DeepThink: A Model to Train Critical Thinking Skills. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 1041-1051. DOI: 10.35445/alishlah.v16i2.4915.
16. Довгань, Л.І., 2017. Інноваційні технології навчання в освітньому процесі вищої школи. *Роль інновацій в трансформації сучасної науки*, 1, 19-21.
17. Facione, P.A., 2000. The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. DOI: 10.22329/il.v20i1.2254.
18. Barrios, K.C., & Sal<vador, N.T., 2023. Activating Strategies in a Constructivist Teaching of Trends, Networks and Critical Thinking in the 21st Century Culture. *4th International Conference on Multidisciplinary Industry and Academic Research*. Institute of Industry and Academic Research Incorporated. P. 462-467 Available at: <<https://www.neliti.com/publications/583659/activating-strategies-in-a-constructivist-teaching-of-trends-networks-and-critic#id-section-content>>.
19. Швець, Г.О., 2016. Сучасні інноваційні методи викладання у вищій школі. *Четверта всеукраїнська практично-пізнавальна інтернетконференція «Наукова думка сучасності і майбутнього»*, 2022. Доступно: <<https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/33-chetverta-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/42-suchasni-innovatsijni-metodi-vikladannya-u-visshij-shkoli>>.
20. Abbas, E.W., Syaharuddin, M., Mutiani, M., Susanto, H., & Jumriani, J., 2023. Strengthening Historical Thinking Skills Through Transcript-Based Lesson Analyses Model in the Lesson of History. *Kajian-Kajian Lokal Kalimantan Selatan*, 55-64.

METHODOLOGY OF HISTORICAL FACTS ANALYSIS AS A WAY OF ACTIVATING CRITICAL THINKING IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Oksana Horbatiuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>
oksana-kp@ukr.net

Volodymyr Dubinsky,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of World History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0661-6802>
dubinskyw@kpnu.edu.ua

Abstract. Today's fast-paced, globalized world is undergoing drastic and often radical socio-economic changes. The current realities and requirements for graduates of higher education institutions demand changes in the training of professionals, who must be prepared for continuous innovation and adaptation throughout their careers. Willingness to change, the development of soft skills, and the application of critical thinking are essential prerequisites for success in the modern workforce. The purpose of our study is to provide a theoretical foundation and analyze the practical implementation of a methodology for analyzing historical events and facts in the process of mastering historical science. This approach aims to train future professionals and enhance students' critical thinking skills. National and international publications reviewed in this study indicate a clear shift away from classical approaches to teaching history toward methods that promote the activation of critical thinking in the evaluation of historical facts. These methods also help students develop the ability to make reasoned assessments of historical events. As a result, historical education is no longer a passive process of memorizing facts but an active process of inquiry. In this context, the lecturer becomes a mentor rather than an unquestioned authority, allowing students to explore and develop their analytical skills. This approach contributes to the formation of competent, critically aware professionals who are capable of analyzing facts objectively, drawing conclusions, and adapting their learning and teaching methods. Based on the theoretical results obtained, the authors plan to test the theory that the understanding and mastery of historical science can be enhanced through the analysis of historical facts. This will involve assessing the academic performance of history students in mastering specific

historical topics, comparing their results with classical approaches to historical education, and analyzing their ability to justify conclusions about the events and facts discussed, as well as their consequences for both national and world history.

Keywords: historical education; higher education institutions; critical thinking; analysis; argumentation; modernization.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Lipman, M., 1987. Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12. Available at: <<https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403>>
2. Sternberg, R.J., 1986. *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. New Haven: ERIC.
3. Kennedy, M., Fisher, M.B., & Ennis, R.H., 1991. Critical thinking: Literature review and needed research. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, 2, 11-40.
4. Tyaglo, A.V., 1996. *Logika kriticheskogo myshleniya (v konspektivnom izlozhenii)* [Logic of critical thinking (in summary form)]. Kharkov: Khar'kovskiy in-t upravleniya.
5. Tyaglo, A.V., & Voropai, T.S., 1999. *Kriticheskoye myshleniye: Problema mirovogo obrazovaniya XXI veka* [Critical Thinking: The Problem of World Education in the 21st Century]. Khark'ov: Universitet vnutrennikh del.
6. Terno, S.O., 2009. *Krytychne myslennya–suchasnyy vymir suspil'stvoznavchoyi osvity* [Critical thinking – a modern dimension of social studies education]. Zaporizhzhya: Prosvita.
7. Gevko, O., & Makogonchuk, N., 2022. Innovatsiyni metody vykladannya istoriyi Ukrainy u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh v konteksti dystantsiynoyi osvity [Innovative methods of teaching the history of Ukraine in higher educational institutions in the context of distance education]. *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy Seriya pedahohichni nauky*, 28(1), 85-98. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v28i1.978.
8. Lesh, B., 2023. *"Why won't you just tell us the answer?": teaching historical thinking in grades 7-12*. Routledge. DOI: 10.4324/9781032683164.
9. Cowgill I, D.A., & Waring, S., 2017. Historical Thinking: Analyzing Student and Teacher Ability to Analyze Sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145. Available at: <<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/307130>>.
10. Molotkina, V., 2022. Istorychni dokumenty yak zasib aktyvizatsiyi piznaval'noyi diyal'nosti uchniv na urokakh istoriyi [Historical documents as a means of activating students' cognitive activity in history lessons]. *Society. Document. Communication*, 16, 107-129. DOI: 10.31470/2518-7600-2022-16-107-129.
11. Zashkilniak, L., 1999. *Metodolohiya istoriyi. Vid davnyiny do suchasnosti* [Methodology of History. From Antiquity to the Present.]. Lviv: L'vivskyy natsional'nyy universytet imeni I.Franka.

12. Sternberg, R.J., 1987. Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin. *The Phi Delta Kappan*, 68(6), 456-459. Available at: <<https://www.jstor.org/stable/20403395>>.
13. Cabinet of the Ministry of Ukraine., 2011. *Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity* [On approval of the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education]. Resolution No 1392. Available at: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text%D0%92%D0%BB>>.
14. Shaw, E., 2021. Historical thinking and family historians: Renovating the house of history? *Historical Encounters*, 8(1), 83-96. DOI: 10.52289/hej8.106.
15. Basri, I., Fatimah, S., & Hastuti, H., 2024. Learning History with DeepThink: A Model to Train Critical Thinking Skills. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 1041-1051. DOI: 10.35445/alishlah.v16i2.4915.
16. Dovgan', L.I., 2017. Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya v osvith'omu protsesi vyshchoyi shkoly [Innovative learning technologies in the educational process of higher education]. *Rol' innovatsiy v transformatsiyi suchasnoyi nauky*, 1, 19-21.
17. Facione, P.A., 2000. The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. DOI: 10.22329/il.v20i1.2254.
18. Barrios, K.C., & Salvador, N.T., 2023. Activating Strategies in a Constructivist Teaching of Trends, Networks and Critical Thinking in the 21st Century Culture. *4th International Conference on Multidisciplinary Industry and Academic Research*. Institute of Industry and Academic Research Incorporated. P. 462-467 Available at: <<https://www.neliti.com/publications/583659/activating-strategies-in-a-constructivist-teaching-of-trends-networks-and-critic#id-section-content>>.
19. Shvets, G.O., 2016. Suchasni innovatsiyni metody vykladannya u vyshchiiy shkoli [Modern innovative teaching methods in higher education]. *Chetverta vseukrayins'ka praktychno-piznaval'na internetkonferentsiya "Naukova dumka suchasnosti i maybutn'oho"*, 2022. Dostupno: <<https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/33-chetverta-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/42-suchasni-innovatsijni-metodi-vikladannya-u-visshij-shkoli>>.
20. Abbas, E.W., Syaharuddin, M., Mutiani, M., Susanto, H., & Jumriani, J., 2023. Strengthening Historical Thinking Skills Through Transcript-Based Lesson Analyses Model in the Lesson of History. *Kajian-Kajian Lokal Kalimantan Selatan*, 55-64.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-120-132>

УДК 373.3.011.3-051:808.5]:373(477)"202"

Гудима Наталія Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методик початкової освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>

hudyma.nataliia@kpnpu.edu.ua

РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: НОВІ ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті ґрунтовно досліджено риторичну компетентність як одну з ключових складових професійної майстерності сучасного вчителя, зокрема в контексті впровадження Концепції Нової української школи, Професійного стандарту вчителя початкових класів. Акцентовано увагу на трансформації ролі педагога – від носія знань до фасилітатора, наставника та комунікативного лідера освітнього процесу, що зумовлює зростання значущості володіння ефективними риторичними навичками. Розкрито сутність поняття «риторична компетентність» за підходами, що базуються на аналізі педагогічної та риторичної літератури, проаналізовано наукові підходи до її структурування, а також виокремлено основні компоненти – мовленнєву, когнітивну, емоційно-ціннісну та соціокультурну. У розвідці доведено, що володіння риторикою передбачає розвиток низки soft skills, зокрема комунікативна гнучкість, емоційний інтелект, критичне та аналітичне мислення, креативність, публічна самопрезентація. Автор обґрунтовує необхідність цілеспрямованого розвитку риторичних умінь у майбутніх педагогів ще на етапі здобуття вищої освіти у закладах вищої освіти. Описано ефективні практико-орієнтовані методи формування риторичної компетентності: інтерактивні тренінги, моделювання педагогічних ситуацій, рольові ігри, рефлексивні вправи, цифрові інструменти комунікації тощо. Зроблено висновок про те, що сформована риторична компетентність є запорукою успішної професійної реалізації вчителя, його здатності до налагодження діалогу з учнями, батьками та колегами, а також до ефективного представлення й трансляції цінностей НУШ в освітньому процесі початкової школи.

Ключові слова: риторична компетентність; педагогічна комунікація; Нова українська школа; актуальні питання початкової освіти; професійна підготовка; вчитель; методи діяльнісного підходу; імідж учителя.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У контексті освітньої реформи «Нова українська школа» акцент роблять на формуванні вчителя нового типу – комунікативно відкритого, психологічно гнучкого, здатного до діалогу й переконливого подання навчального матеріалу. У такій парадигмі риторична компетентність набуває особливої ваги, оскільки забезпечує ефективність усіх форм педагогічної взаємодії – з учнями, батьками, колегами та громадськістю.

Попри зростання уваги до проблеми педагогічної комунікації, питання формування риторичної компетентності у майбутніх учителів залишається недостатньо висвітленим у прикладному аспекті, особливо у світлі сучасних викликів освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема культури мовлення вчителя та риторичної підготовки досліджувалась у працях багатьох науковців. Так, О. Бабанський підкреслював значення мовленнєвого аспекту в організації освітнього процесу; І. Зязюн визначав риторику як засіб духовного самовираження вчителя та підкреслював її морально-етичну природу; С. Пасіхова розробила систему викладання педагогічної риторики у вищій школі, запропонувала класифікацію риторичних умінь; С. Мартиненко вивчає особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності; В. Нищета займається питаннями методики навчання риторики в ЗЗСО та розглядає риторичну компетентність учнів як педагогічну проблему; Л. Ткаченко розглядає питання реалізації інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення курсу риторики та риторику як предмет наукових досліджень; Н. Гудима розробила систему риторичних вправ і завдань для формування професійно важливих мовно-риторичних умінь учителів початкових класів; Н. Мирончук аналізує соціально-професійні запити, сутнісні характеристики та методи формування риторичної компетентності майбутніх учителів початкової школи; Л. Мамчур досліджує формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. У контексті НУШ поняття комунікативної компетентності вчителя розглядають у працях О. Савченко, Н. Бібік, а також в офіційних документах МОН, де підкреслюють роль учителя як фасилітатора та наставника.

Як бачимо, науковці роблять значний внесок у розробку теоретичних і методичних засад формування риторичної компетентності педагогів в умовах сучасної освіти. Їхні праці охоплюють різні аспекти цієї проблеми, включаючи визначення сутності поняття «риторична компетентність», виявлення її складових, розробку педагогічних технологій та методик її розвитку у майбутніх і вчителів-практиків початкової школи.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – з'ясувати особливості риторичної компетентності в умовах реалізації НУШ, а також визначити ефективні практико-зорієнтовані шляхи її формування в системі підготовки майбутніх педагогів. Для досягнення поставленої мети сформульовано такі **завдання**: розкрити сутність поняття «риторична компетентність» і проаналізувати наукові підходи до її структурування; обґрунтувати необхідність цілеспрямованого розвитку риторичних умінь у майбутніх педагогів ще на етапі здобуття вищої освіти у закладах вищої освіти; описати ефективні практико-зорієнтовані методи формування риторичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Згрупування визначень поняття «риторична компетентність» дає змогу краще осмислити його сутність і побачити, як його трактують різні українські науковці. Узагальнимо класифікацію визначень поняття «риторична компетентність» за підходами, що базуються на аналізі педагогічної та риторичної літератури:

- Лінгвістичний підхід (акцентують увагу на мовленнєвій грамотності, правильності, чистоті мовлення). На думку С. Пасіхової, риторична компетентність – це вміння грамотно, логічно та стилістично правильно будувати власні висловлювання з урахуванням комунікативної ситуації. у цьому контексті ключовими ознаками, на нашу думку, є дотримання норм української мови; логіка побудови тексту; стилістична доречність [1].

- Комунікативно-психологічний підхід (наголос роблять на здатності до ефективного міжособистісної взаємодії, діалогу, емпатії). І. Зязюн зазначає, що риторична компетентність – це здатність до ефективного спілкування, що ґрунтується на мовленнєвій культурі, етичних нормах та врахуванні емоційного стану співрозмовника. У цьому випадку до ключових ознак віднесемо етику мовлення; емоційний інтелект; культуру діалогу [2].

- Педагогічний (професійно-орієнтований) підхід (трактує риторичну компетентність як складник професійної компетентності вчителя). На думку Н. Бібік, О. Савченко, риторична компетентність учителя – це інтегративна здатність до переконливого, етично вмотивованого мовленнєвого впливу на учнів з метою формування позитивного освітнього середовища. До ключових ознак належать педагогічна доцільність мовлення; вміння впливати через слово; створення атмосфери довіри [3].

- Інтегративний (сучасний, soft skills) підхід (визначає риторичну компетентність як комбінацію м'яких навичок: комунікація + креативність + критичне мислення). Відповідно до цього підходу Л. Петухова досліджує риторичну

компетентність як поєднання мовленнєвих, емоційно-комунікативних, аргументативних і презентаційних умінь, які забезпечують ефективну педагогічну взаємодію. Ключовими ж ознаками є публічне мовлення; креативне самовираження; комунікативне лідерство [4].

Отже, риторичну компетентність трактують українські науковці як багатокомпонентне явище, що поєднує мовну грамотність (лінгвістичний підхід), етичне та емоційно чутливе спілкування (комунікативний підхід), професійні педагогічні навички (педагогічний підхід), а також *soft skills* (інтегративний підхід).

Незважаючи на наявність теоретичних розвідок, недостатньо уваги приділяють практичному аспекту – як саме формувати риторичні вміння з урахуванням сучасних цифрових і соціокультурних викликів.

Концепція «Нова українська школа» підкреслює, що новий учитель – це вчитель, який уміє ефективно комунікувати, слухати й чути учнів, поважати їхню думку, вести з ними діалог. Він має бути не лише джерелом знань, а й партнером у навчанні, що передбачає володіння високою культурою мовлення, аргументативними навичками, умінням підтримувати мовленнєвий контакт у різних педагогічних ситуаціях. «Учитель нової школи володіє навичками ефективної комунікації та постійно працює над розвитком власної мовленнєвої культури, оскільки саме через неї він створює середовище довіри та співпраці» [5]. Таким чином, риторична компетентність є не лише інструментом навчання, а фундаментом особистісно орієнтованого підходу, що забезпечує гуманізацію освітнього процесу.

Під риторичною компетентністю в умовах НУШ розуміємо інтегральну якість особистості, що включає вміння володіти мовленнєвими засобами впливу, логікою аргументації, етичними та психологічними аспектами комунікації, умінням будувати переконливі публічні виступи.

Риторична компетентність майбутнього вчителя початкових класів, на нашу думку, виявляється у виразному й грамотному мовленні українською літературною мовою; умінні вести діалог і полілог з дитиною, колегами, батьками; здатності до публічної презентації навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей учнів; риторичній етиці та педагогічній доцільності мовленнєвої поведінки.

У контексті реформи «Нова українська школа» роль учителя початкових класів зазнає суттєвих змін. Він перестає бути єдиним джерелом знань і трансформується на *фасилітатора, наставника та партнера* учнів у процесі навчання. Ці нові ролі безпосередньо впливають на вимоги до його риторичної компетентності, адже саме через ефективне спілкування вчитель здатен реалізувати ці функції. Розглянемо їх.

Як *фасилітатор*, учитель створює сприятливе освітнє середовище, в якому учні відчувають себе комфортно та заохочено до активної участі. Його риторична компетентність проявляється у здатності:

– *Вести діалог*: Замість монологічного викладання, вчитель ініціює та підтримує відкритий діалог із учнями, стимулюючи їх до висловлення власних думок, ідей та запитань. Він вміло ставить відкриті запитання, уважно слухає відповіді,

заохочує до дискусії та допомагає учням формулювати свої думки чітко й аргументовано.

– *Підтримувати комунікативну рівність*: Вчитель створює атмосферу взаємоповаги, де кожна дитина відчуває, що її голос є важливим і цінним. Він уникає авторитарного стилю спілкування, підтримує ініціативу учнів, заохочує їх до співпраці та обміну думками без страху бути неправильно зрозумілим чи оціненим. Його мовлення є доброзичливим, толерантним та позбавленим зверхності.

– *Сприяти самостійному навчанню*: Завдяки своїм комунікативним навичкам, вчитель допомагає учням самостійно знаходити інформацію, аналізувати її, робити висновки та презентувати результати своєї роботи. Він використовує різні методи комунікації, щоб спрямувати учнів, не нав'язуючи готових рішень, а стимулюючи їхнє критичне мислення та дослідницьку діяльність.

У ролі *наставника* вчитель підтримує особистісний розвиток кожного учня, допомагає йому розкрити свій потенціал та набутти необхідних життєвих компетентностей. Його риторична компетентність проявляється у здатності:

– *Надихати та мотивувати*: Вчитель використовує своє мовлення, щоб підтримувати віру учнів у власні сили, заохочувати їх до подолання труднощів та досягнення поставлених цілей. Його слова є підбадьорливими, надихаючими та сповненими позитивної енергії. Він вміє знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її особливості та потреби.

– *Надавати конструктивний зворотний зв'язок*: Вчитель вміло формулює свої зауваження та рекомендації таким чином, щоб допомогти учням зрозуміти свої помилки та рухатися вперед, не відчуваючи при цьому приниження чи розчарування. Його мовлення є чітким, конкретним та доброзичливим.

– *Бути прикладом для наслідування*: Особиста мовленнєва культура вчителя є потужним інструментом впливу на учнів. Його грамотне, виразне, емоційно багате мовлення, вміння чітко формулювати думки, використовувати різноманітні мовні засоби, а також дотримуватися етичних норм спілкування є важливим зразком для формування риторичної компетентності учнів.

У *партнерських* відносинах з учнями вчитель вибудовує довірливу та відкриту комунікацію, де обидві сторони є активними учасниками освітнього процесу. Його риторична компетентність проявляється у здатності:

– *Співпрацювати та домовлятися*: Вчитель уміє вести переговори з учнями, спільно визначати цілі навчання, обговорювати правила поведінки в класі, знаходити компроміси та приймати спільні рішення. Його мовлення є переконливим, але водночас гнучким та відкритим до думки інших.

– *Слухати та розуміти*: Вчитель проявляє щирий інтерес до думок, почуттів та потреб учнів. Він вміє активно слухати, емпатично реагувати на їхні повідомлення, розуміти невербальні сигнали та враховувати їхній емоційний стан у процесі спілкування.

– *Створювати спільний інформаційний простір*: Учитель використовує різноманітні комунікаційні канали, щоб забезпечити ефективний обмін інформацією з учнями, залучати їх до обговорення актуальних питань, стимулювати їхню пізнавальну активність та формувати спільну навчальну спільноту.

Отже, формування риторичної компетентності вчителя початкових класів є ключовим аспектом успішної реалізації концепції НУШ. Педагог, який володіє розвиненою риторичною компетентністю, здатен ефективно виконувати ролі фасилітатора, наставника та партнера, створювати сприятливе навчальне середовище, мотивувати учнів до навчання, підтримувати їхній особистісний розвиток та формувати їхню власну комунікативну культуру. Тому, підвищення рівня риторичної компетентності має стати одним із пріоритетних напрямів професійного розвитку вчителів початкових класів в умовах Нової української школи.

На нашу думку, риторичну компетентність виявляють у виразному й грамотному мовленні українською літературною мовою; умінні вести діалог і полілог з дитиною, колегами, батьками; здатності до публічної презентації навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей учнів; риторичній етиці та педагогічній доцільності мовленнєвої поведінки. Ці вимоги повністю узгоджуються з Професійним стандартом вчителя початкових класів закладів загальної середньої освіти (2024), який чітко визначає, що педагог має «володіти усною і письмовою українською мовою на рівні, що забезпечує ефективне професійне спілкування, здатність переконливо й етично формулювати думки, підтримувати діалог з учасниками освітнього процесу» [6].

Також у структурі комунікативної компетентності [6] наголошено на потребі дотримання принципів педагогічної етики у спілкуванні; розвитку в учнів навичок аргументації через особистий приклад учителя; використання різноманітних мовленнєвих стратегій залежно від комунікативної ситуації. Тому риторичну компетентність розглядають не лише як засіб формального мовлення, а як інструмент створення сприятливого освітнього середовища, мотивації до навчання та формування особистісних цінностей.

Риторичну компетентність цілком пов'язують із *комунікативною гнучкістю, емоційним інтелектом, критичним мисленням*, тобто входить до ядра soft skills, які визначають якість міжособистісної взаємодії педагога з усіма учасниками освітнього процесу. У контексті розвитку професійної майстерності вчителя початкових класів риторична компетентність тісно пов'язана з поняттям м'яких навичок (soft skills) – універсальних умінь, які забезпечують ефективну комунікацію, емоційне взаєморозуміння та гнучкість у вирішенні педагогічних завдань.

Володіння риторикою передбачає розвиток таких soft skills: комунікативна гнучкість – уміння змінювати мовленнєву стратегію залежно від ситуації, адресата, віку дитини; емоційний інтелект – здатність розпізнавати та враховувати емоції співрозмовника, відповідно реагувати у спілкуванні; критичне та аналітичне мислення – побудова логічних висловлювань, аргументованих суджень, риторичних запитань; креативність – застосування образної мови, сторітелінгу, метафорики у

викладанні матеріалу; публічна самопрезентація – упевнене володіння голосом, жестами, інтонацією, робота з аудиторією [7].

У багатьох ЗВО України впроваджують спеціальні модулі та тренінги, спрямовані на розвиток саме soft skills через риторичні вправи: дискусії, рольові ігри, дебати, публічні виступи, спонтанне мовлення, а також цифрову комунікацію (запис відеоуроків, участь у вебінарах, ведення освітніх блогів). У контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка передбачено вивчення таких дисциплін, як «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Педагогіка», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя», «Вступ до спеціальності», «Основи риторики та культури мовлення вчителя початкових класів» тощо.

Засвоєння соціально-гуманітарних дисциплін також сприяє розвитку риторичної компетентності. Це, зокрема, такі освітні компоненти, як «Філософія», «Основи наукових досліджень», «Партнерська взаємодія в Новій українській школі» тощо.

Як бачимо, формування риторичної компетентності є інтегрованим процесом, який сприяє всебічному розвитку особистості вчителя як лідера, партнера, радника й фасилітатора. Успішний педагог початкової школи – це не лише фахівець зі знаннями методики, а насамперед людина, яка ефективно комунікує, переконує, надихає.

Риторична компетентність є не просто набором комунікативних навичок учителя початкових класів, а й потужним інструментом формування його *позитивного іміджу*. Імідж педагога – це цілісне сприйняття його особистості учнями, батьками, колегами та суспільством загалом. Розвинена риторична компетентність є одним з ключових елементів цього іміджу, впливаючи на довіру, повагу та авторитет вчителя.

Риторичну компетентність можна сформулювати через імідж учителя початкових класів, зокрема *Створення враження компетентності та професіоналізму*:

- Грамотне та чітке мовлення: Вчитель, який володіє літературною мовою, уникає слів-паразитів, чітко формулює свої думки, справляє враження освіченої та компетентної людини. Його мовлення є зразком для учнів і викликає довіру у батьків.

- Змістовність та логічність висловлювань: Вміння логічно будувати свої висловлювання, аргументувати свою позицію, надавати змістовні відповіді на запитання демонструє глибоке розуміння предмета та педагогічної майстерності.

- Володіння фаховою термінологією (у відповідному контексті): У спілкуванні з колегами та батьками вчитель може використовувати фахову лексику, що підкреслює його професійний рівень.

Формування образу впевненого та авторитетного педагога:

- Упевнена манера говорити: Спокійний, впевнений тон голосу, правильна інтонація, вміння контролювати темп мовлення створюють враження впевненого у собі та своїх знаннях педагога.

– Уміння переконувати та мотивувати: Здатність учителя переконливо доносити інформацію, мотивувати учнів до навчання, надихати їх на досягнення успіху формує образ лідера та авторитетної особистості.

– Ефективне реагування на запитання та заперечення: Вміння швидко та аргументовано відповідати на запитання учнів та батьків, коректно реагувати на заперечення демонструє компетентність та готовність до діалогу.

Створення іміджу доброзичливого та емпатійного педагога:

– Доброзичливий тон та невербальні сигнали: Теплий, доброзичливий тон голосу, відкрита міміка, позитивний зоровий контакт сприяють встановленню довірливих відносин з учнями та батьками.

– Уміння слухати та проявляти емпатію: Здатність вчителя уважно слухати співрозмовника, розуміти його емоційний стан, висловлювати підтримку формує образ чуйного та емпатійного педагога.

– Толерантність та повага у мовленні: Уникнення образливих висловлювань, прояв толерантності до різних думок та поглядів створюють імідж вихованої та шанобливої людини.

Вплив на імідж освітнього закладу:

– Учитель як «обличчя» школи: Педагоги є представниками навчального закладу в очах учнів, батьків та громади. Позитивний імідж вчителя сприяє формуванню позитивного іміджу школи загалом.

– Залучення нових учнів та підтримка батьків: Вчителі з високою риторичною компетентністю, які вміють ефективно комунікувати та створювати позитивне враження, сприяють залученню нових учнів та підтримці позитивних відносин з батьківською громадою [8].

Отже, риторична компетентність є невід'ємним складником професійного іміджу вчителя початкових класів. Вона впливає на сприйняття його як компетентного, впевненого, авторитетного, доброзичливого та емпатійного педагога. Розвинена риторична компетентність сприяє встановленню ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, підвищує довіру та повагу до вчителя, а також позитивно впливає на імідж навчального закладу в цілому. Тому, формування та постійне вдосконалення риторичної компетентності є важливим завданням для кожного педагога початкової школи.

Формування риторичних умінь можливе за умови системного та методично обґрунтованого підходу, що враховує особливості професійної діяльності вчителя початкових класів. До ефективних практик, на нашу думку, віднесимо:

1. Риторичні тренінги – інтерактивні заняття з розвитку навичок публічного мовлення, активного слухання, дебатів та переконливого виступу. Наприклад, тренінг «Моя перша педагогічна промова», під час якого студенти готують міні-виступ на 3-5 хвилин для уявного батьківського зібрання або класного свята. Мета –

продемонструвати структуру публічного мовлення (вступ, основна частина, завершення) з урахуванням вікових особливостей аудиторії.

Гра-дебати «*Чи варто задавати домашнє завдання в 1 класі?*», де студенти відпрацьовують техніку аргументації, контраргументів, етичного мовлення.

2. Моделювання педагогічних ситуацій – навчальні кейси, у яких майбутній учитель практикує мовленнєву поведінку в умовах конфлікту, мотивації, похвали чи осуду. Рольова вправа «Складний учень»: студент отримує завдання провести коротку розмову з гіперактивним учнем або з дитиною, яка знеохотилася до навчання. Потрібно обрати адекватний мовленнєвий тон, аргументи підтримки, тембр голосу.

Ситуація моделювання: Ситуація «Конфлікт з батьками» – майбутній учитель веде діалог з умовно агресивним батьком. Завдання – зберегти риторичну етику, аргументувати свої дії, тримати конструктив.

3. Рефлексивна практика – відеозапис власних виступів, самоаналіз, зворотний зв'язок від викладача й одногрупників. Завдання «Мовленнєве дзеркало»: студент записує на відео пояснення теми для 1–2 класу (наприклад, як навчити дитину розрізняти голосні і приголосні звуки) і самостійно аналізує чіткість дикції; логіку викладу; контакт з уявною аудиторією; невербальні засоби. Зворотній зв'язок від одногрупників за критеріями: «Я почув...», «Я відчув...», «Я би порадив...».

4. Цифрові засоби – створення освітніх відео, ведення навчального блогу або подкасту як засіб публічного мовлення в цифровому середовищі. Проєкт «Казка для першачка»: студенти створюють коротке відео або аудіо з читанням/інсценізацією казки, яку могли б використати на ранковому колі або для домашнього прослуховування. *Цифрові інструменти:* Платформи Canva або CapCut для оформлення відео з елементами анімації та власним озвученням.

5. Портфоліо мовленнєвих досягнень – збірка результатів виступів, рецензій, власних роздумів щодо комунікативного досвіду під час практики [9]. Портфоліо включає роздруковані чи записані виступи на педагогічних практиках (ранкове коло, свято, класна година); фрагменти есе на тему: «*Який я ритор у класі?*», відгуки від викладача/методиста на мовленнєву поведінку здобувача в закладі вищої освіти.

Оцифроване портфоліо у вигляді Google-диску або блогу, який можна показати майбутньому роботодавцю. Отже, риторична компетентність є невід'ємним складником професійної успішності вчителя в умовах Нової української школи. Вона забезпечує не лише якісну передачу знань, а й сприяє формуванню довіри, емпатії та співпраці у класному колективі. Для ефективного розвитку риторичної компетентності важливо запроваджувати практико-зорієнтовані підходи: інтерактивні форми навчання, моделювання реальних ситуацій, цифрові інструменти комунікації. Лише за умови поєднання теорії з педагогічною практикою можливо сформувати сучасного педагога-ритора, здатного до результативної комунікації в освітньому середовищі XXI століття.

Формування риторичної компетентності вчителя початкових класів є надзвичайно важливим з низки причин, які безпосередньо впливають на якість освітнього процесу, розвиток учнів та ефективність педагогічної діяльності:

1. Ефективна комунікація з учнями:

– Доступне пояснення матеріалу: Вчитель з розвинутою риторичною компетентністю здатен чітко, зрозуміло та цікаво пояснювати навчальний матеріал, адаптуючи свою мову до вікових особливостей молодших школярів. Він вміє використовувати образні порівняння, наочність, емоційну забарвленість мови, щоб зацікавити дітей та полегшити розуміння складних понять.

– Створення позитивної атмосфери: Вміле використання мови допомагає вчителю створити в класі атмосферу доброзичливості, підтримки та взаємоповаги. Теплі слова, заохочення, позитивна оцінка сприяють емоційному комфорту учнів та їхній мотивації до навчання.

– Управління класом: Чітке та переконливе мовлення допомагає вчителю ефективно керувати класною дисципліною, доносити свої вимоги та очікування, розв'язувати конфліктні ситуації.

2. Реалізація ролей фасилітатора, наставника та партнера (НУШ):

– Ведення діалогу: Риторично компетентний вчитель вміє ініціювати та підтримувати змістовний діалог з учнями, стимулювати їхні запитання, висловлювання власних думок, дискусії. Він вміє слухати та чути дітей, заохочувати їх до активної участі в навчальному процесі.

– Підтримка комунікативної рівності: Вчитель використовує мову, щоб створити атмосферу, де кожна дитина відчуває себе рівноправним учасником спілкування, її думка є цінною та важливою. Він уникає зверхності, підтримує ініціативу учнів.

– Мотивація та натхнення: Вчитель здатен своїм словом надихати учнів, підтримувати їхню віру у власні сили, заохочувати до подолання труднощів та досягнення успіху. Його мовлення є емоційно забарвленим, переконливим та позитивним.

– Надання зворотного зв'язку: Вчитель вміє коректно та ефективно надавати учням зворотний зв'язок щодо їхньої роботи, допомагаючи зрозуміти свої помилки та визначити шляхи для подальшого розвитку.

3. Формування мовленнєвої культури учнів:

– Учитель як мовний зразок: Мовлення вчителя є потужним зразком для наслідування учнями. Його грамотна, виразна, емоційно багата мова, вміння чітко формулювати думки, використовувати різноманітні мовні засоби безпосередньо впливають на формування мовленнєвої компетентності молодших школярів.

– Навчання ефективного спілкування: Вчитель, який володіє риторичними навичками, може свідомо навчати учнів основам ефективного спілкування, правилам ведення діалогу, висловлення власної думки, аргументації.

4. Професійний розвиток та самореалізація вчителя:

- Упевненість у педагогічній діяльності: Розвинена риторична компетентність надає вчителю впевненості у своїх силах, допомагає ефективно презентувати себе та свою роботу перед колегами, батьками та адміністрацією.
- Успішна взаємодія з батьками та колегами: Вміння чітко, переконливо та доброзичливо спілкуватися є важливим для налагодження конструктивних відносин з батьками учнів та колегами, для обміну досвідом та співпраці.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Формування риторичної компетентності є фундаментальною умовою для успішної професійної діяльності вчителя початкових класів, адже саме через ефективне слово педагог реалізує свої ключові функції, впливає на розвиток учнів, створює сприятливе освітнє середовище та сприяє формуванню їхньої власної мовленнєвої культури. В умовах Нової української школи, де акцент робиться на партнерській взаємодії та розвитку комунікативних навичок учнів, риторична компетентність вчителя набуває особливої ваги.

У подальших наукових пошуках доцільно зосередитися на розробленні ефективних моделей формування риторичної компетентності вчителя початкових класів, які б враховували сучасні освітні тенденції, зокрема вимоги Концепції Нової української школи. Актуальним є вивчення впливу риторичної підготовки на формування мовленнєвої культури учнів молодшого шкільного віку, а також взаємозв'язку між риторичною майстерністю педагога та створенням позитивного іміджу вчителя.

Перспективним напрямом є інтеграція цифрових засобів комунікації в процес підготовки майбутніх учителів з метою розвитку їхніх soft skills у риторичній діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Пасіхова, С.Г., 2013 *Риторика для педагогів: навчально-методичний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
2. Зязюн, І.А., 2008. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: *Видавець Чабаненко Ю.А.*
3. Савченко, О.Я., 2012. *Дидактика початкової школи: навч. посібник*. Київ: Генеза.
4. Петухова, Л.Є., 2023. Розвиток м'яких навичок як складової професійної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*, 1, 45–51.

5. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи* [Електронний ресурс]. Доступно:<<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>>.

6. *Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»* [Електронний ресурс]. Доступно:<<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>>.

7. *М'які навички (soft skills) для вчителів: посібник*, 2021. За ред. С. Гришковець, Т. Жданової. Київ: МОН.

8. Бондаренко, Г.Л., 2015. *Формування мовленнєво-риторичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи* [Електронний ресурс]. Доступно:<<https://surl.li/gfvrpw>>.

9. Гудима, Н., 2017. Риторичні вправи як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Лінгвостилістичні студії*, 6, 54-60.

RHETORICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL: NEW REQUIREMENTS FOR THE TEACHER

Nataliia Hudyma,

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>

hudyma.nataliia@kpmu.edu.ua

Abstract. The article thoroughly examines rhetorical competence as one of the key components of a modern teacher's professional mastery, particularly in the context of the implementation of the New Ukrainian School Concept and the Professional Standard for Primary School Teachers.

The focus is placed on the transformation of the teacher's role – from a transmitter of knowledge to a facilitator, mentor, and communicative leader of the educational process – which underscores the growing importance of mastering effective rhetorical skills. The essence of the concept of "rhetorical competence" is revealed based on the analysis of pedagogical and rhetorical literature. Scientific approaches to its structuring are analyzed, and the main components are identified: speech-related, cognitive, emotional-value-based, and sociocultural.

The study argues that rhetorical proficiency involves the development of a range of soft skills, including communicative flexibility, emotional intelligence, critical and analytical thinking, creativity, and public self-presentation. The author substantiates the need for the purposeful development of rhetorical skills in future teachers already at the stage of their higher education.

Effective practice-oriented methods of forming rhetorical competence are described, such as interactive training, modeling of pedagogical situations, role-playing, reflective exercises, and the use of digital communication tools. The article concludes that well-developed rhetorical competence is a prerequisite for a teacher's successful professional fulfillment, their ability to establish meaningful dialogue with students, parents, and colleagues, and to effectively represent and convey the values of the New Ukrainian School within the primary education process.

Keywords: rhetorical competence; pedagogical communication; New Ukrainian School; current issues of primary education; professional training; teacher; activity-based approach methods; teacher's image.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Pasikhova, S.H., 2013 *Rytoryka dlia pedahohiv* [Rhetoric for Educators]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
2. Ziaziun, I.A., 2008. *Filosofia pedahohichnoi dii* [Philosophy of Pedagogical Action]: monohrafiia. Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu.A.
3. Savchenko, O.Ia., 2012. *Dydaktyka pochatkovoї shkoly* [Didactics of Primary School]: navch. posibnyk. Kyiv: Heneza.
4. Petukhova, L.Ie., 2023. Rozvytok miakyykh navychok yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [Development of Soft Skills as a Component of Professional Competence of Future Teachers]. *Pedahohichni nauky*, 1, 45–51.
5. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School. Conceptual Foundations of Secondary School Reform] [Elektronnyi resurs]. Dostupno:<<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>>.
6. *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [On the Approval of the Professional Standard "Teacher of General Secondary Education Institution"] [Elektronnyi resurs]. Dostupno:<<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>>.
7. *Miaki navychky (soft skills) dlia vchyteliv* [Soft Skills for Teachers]: posibnyk, 2021. Za red. S. Hryshkovets, T. Zhdanovoi. Kyiv: MON.
8. Bondarenko, H.L., 2015. *Formuvannia movlennievo-rytorychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly* [Formation of Speech and Rhetorical Competence of Future Primary School Teachers] [Elektronnyi resurs]. Dostupno:<<https://surl.li/gfvrpw>>.
9. Hudyma, N., 2017. Rytorychni vpravy yak zasib formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Rhetorical Exercises as a Means of Developing Communicative Competence of Future Primary School Teachers]. *Linhvostylistychni studii*, 6, 54-60.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-133-144>

УДК: 378.091.78.071.2:[37.015.3:005.32

Лабунець Віктор Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри музичного мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>

gitaraclassic@gmail.com

Карташова Жанна Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>

lab_ioanna@ukr.net

Сохряков Сергій Вікторович,

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6407-2590>

sokhryakov@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглядаються сучасні підходи до мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва.

Актуальність дослідження зумовлюється потребою у подальшому вдосконаленні інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті викликів сучасного суспільства. Постійне оновлення освітнього змісту, а також необхідність формування у здобувачів вищої освіти стійкої мотивації до самостійного навчання та активної життєвої позиції визначають важливість переосмислення та модернізації підходів до професійної підготовки.

Аналізуються специфіка та умови формування позитивної мотивації, що сприяє активізації інструментально-виконавської діяльності студентів у межах освітнього процесу. Автори наголошують, що в контексті сучасних змін у системі української мистецької освіти проблема мотивації студентів набуває особливої актуальності. У дослідженні зроблено спробу окреслити основні етапи становлення мотивації до музичної діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів. У статті висвітлюються сучасні підходи до стимулювання навчальної активності здобувачів вищої освіти, зокрема тих, хто готується стати вчителями музичного мистецтва. Розглядаються особливості та чинники формування позитивної мотивації, яка сприяє підвищенню ефективності інструментально-виконавської діяльності студентів у межах освітнього процесу. Мотивація до навчання є важливим чинником педагогічної стимуляції мотиваційних процесів. Автори підкреслюють, що в умовах трансформації системи мистецької освіти в Україні питання мотивації студентів набуває особливої значущості. Дослідженням зроблено спробу визначити основні етапи розвитку мотивації до музичної діяльності в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: інструментально-виконавська діяльність; мотивація; педагогічні умови; інструментально-виконавські вміння та навички; принципи; формування мотивації.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасна система мистецької освіти розвивається та функціонує в умовах нових політичних і соціально-економічних реалій, які не лише визначають напрями її трансформації, але й тісно пов'язані з ключовими викликами галузі. Мотивація є одним із провідних чинників, що визначає активність особистості, її професійну поведінку та діяльність. Підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти значною мірою залежить від рівня їхньої мотивації до інструментально-виконавської діяльності. У цьому контексті одним із актуальних завдань мистецької освіти є організація освітнього процесу, який би сприяв формуванню та розвитку мотиваційної сфери студентів. Мотиваційна структура, що формується в процесі інструментального навчання, стає внутрішньою опорою особистості майбутнього фахівця. Таким чином, формування позитивної навчальної мотивації є важливою складовою виховання особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На сьогоднішній день спостерігаються певні суперечності між актуальним рівнем навчальної мотивації студентів-інструменталістів та сучасними вимогами до їхньої виконавської діяльності. Важливим практичним аспектом є формування цілісної творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, на що звертають увагу численні науковці, які досліджують цю проблему. Серед ключових якостей, необхідних для майбутнього педагога у сфері музичного мистецтва, варто виділити ініціативність, відповідальність,

прагнення до інновацій та новаторства, а також постійну потребу в оновленні музично-теоретичних знань і вдосконаленні інструментально-виконавських навичок.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подальшого вдосконалення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасного суспільства. Це зумовлено безперервним оновленням змісту освіти, а також потребою формувати у студентів мотивацію до самостійного здобуття знань і розвиток активної життєвої позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми мотивації особистості присвятили свої наукові праці вчені, що працювали у галузях психології, педагогіки, музичної педагогіки та методики музичного виховання. Зокрема, вивченням безпосередньо мотивації займалися зарубіжні науковці Г. Келлі, Г. Хекхаузен, Д. Аткінсон, Д. Макклелланд, К. Роджерс, Р. Мей, Ю. Роттер. Мотивація майбутнього вчителя музичного мистецтва до провадження музично-виконавської діяльності була ґрунтовно досліджена О. Бурською, І. Глазуною, І. Грінчук, А. Душним, Н. Жайворонок, Н. Мозгальновою, Г. Падалкою, О. Щолоковою та ін.

Зазначимо, що в умовах воєнного стану мотивація, як базова основа навчальної діяльності, стала предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців (К. Андросович, Т. Голубенко, О. Гапончук, І. Діордіца, А. Квятковська, О. Ковальова, В. Корнієнко, І. Кипич, Т. Корнішева, І. Крамаренко, Ю. Лахмотова, М. Левченко, А. Мельник, О. Піменова, Н. Родінова, Л. Сіра, Н. Скрипник та ін.

Значний внесок у розвиток теорії та методики формування знань, умінь і навичок музикантів-інструменталістів зробили такі виконавці та науковці, як О. Андрейко, Б. Деменко, В. Жадько, Е. Кучменко, Г. Побережна, В. Шульгіна, Д. Юник, Т. Юник та інші. В їхніх наукових працях обґрунтовано теоретичні й методичні підходи до вирішення завдань музичного виконавства.

На основі аналізу наукової літератури можна дійти висновку, що мотивація до навчання у майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається, з одного боку, як необхідна умова та передумова освітнього процесу, а з іншого – як результат їхньої інструментально-виконавської діяльності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є окреслення принципів і педагогічних умов, що забезпечують формування позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Зазначену мету було конкретизовано в таких **завданнях**:

- провести аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження;
- окреслити основні етапи формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У контексті сучасного реформування українського суспільства вища освіта має забезпечити такий підхід до професійної підготовки, який би сприяв тому, щоб майбутній учитель постійно відчував свою причетність до цілісного світу, сповідував загальнолюдські цінності та усвідомлював потребу в позитивних змінах навколишнього середовища. Він має бути здатним гармонізувати міжособистісні стосунки, активно впливати на соціальні процеси, спираючись на педагогічний досвід видатних діячів минулого й сучасності. Одним із найважливіших завдань сучасної вищої школи є створення такого навчального процесу, що стане основою для розвитку мотиваційної сфери студентів.

Дослідники О. Коваленко та Н. Корольова зазначають, що зовнішня мотивація ґрунтується на системі заохочень, покарань та інших стимулів, які можуть як стимулювати, так і стримувати поведінку людини. Натомість внутрішня мотивація сприяє отриманню задоволення від виконання завдань, викликає зацікавленість, позитивне емоційне піднесення та підвищує самооцінку особистості [8].

На думку Я. Демченка, ефективність формування мотивації залежить від спостереження за розвитком пізнавальних мотивів учнів під час уроків за такими показниками: концентрація уваги, зацікавленість у процесі діяльності; добровільна участь в обговоренні питань; прагнення розібратися в незрозумілих моментах; активність протягом усього заняття; внесення доповнень і корекцій у відповіді однокласників; ставлення запитань вчителю та товаришам; адекватна реакція на успіхи та невдачі; покращення результатів з предмета [4, с. 15].

Г. Костюк, видатний український вчений, підкреслював, що навчання по-різному впливає на розвиток розуму залежно від того, наскільки воно допомагає учням сформувати справжні мотиви для навчання. Дослідження показують, що правильно організована навчальна діяльність не лише дає знання і навички, але й розвиває в учнів інтерес до пізнання, бажання вчитися, допитливість, любов до читання та прагнення до самоосвіти [9, с. 419].

Важливим і ефективним стимулом здобувачів освіти до навчання є їх прагнення до досягнення чогось нового, тобто формування зацікавленості та інтересу до процесу пізнання. Проводячи заняття з дисциплін інструментального циклу підготовки викладач має пам'ятати, що музично-пізнавальна діяльність має бути спрямована на формування позитивних мотивів навчання, які розвивають творчу активність, збагачують художньо-естетичний та виконавський досвід здобувачів освіти.

С. Єрохін, Ю. Нікітін та І. Нікітіна наголошують, що для ефективного формування у студентів високої професійної мотивації важливо, щоб навчання відповідало оптимальному рівню складності, який враховує вимоги програми та індивідуальні можливості розвитку кожного студента. Також важливо індивідуалізувати навчальний процес, щоб кожен студент міг отримати особистий досвід, а педагогічні та моральні

оцінки слугували об'єктивним відображенням його досягнень, а не засобом заохочення чи покарання [6, с. 26].

Т. Левченко вважає, що мотивація виступає як джерело енергії для будь-якої діяльності людини. Чим сильніша мотивація, тим вища творча активність і кращі інтелектуальні здібності людини [11, с. 2].

Головними елементами спрямованості мотивації є співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів, а також усвідомленість, стабільність і ефективність цих мотивів. Л. Беш виділяє дві ключові складові мотивації: прагнення студента здобувати знання та мотивацію викладача до педагогічної діяльності. Позитивний результат можливий лише за умови гармонійного поєднання всіх мотивів і відповідних умов кожної з цих мотивацій. Співпраця між викладачем і студентом як під час занять, так і в позааудиторній роботі, а також високий професійний рівень викладання із застосуванням інноваційних методик навчання є важливим ресурсом для підвищення мотивації студентів до навчання [1, с. 14].

О. Вершинська класифікує внутрішні мотиви навчальної діяльності як спонукання, які ґрунтуються на задоволенні від самого процесу навчання та безпосередніх результатів пізнавальної діяльності. До цієї категорії мотивації відносять пізнавальний мотив, мотив самодетермінації та мотив самовдосконалення. Зовнішні мотиви, навпаки, пов'язані з чинниками, що не стосуються безпосередньо навчального процесу або його результатів, але все ж мають важливе стимулююче значення. Серед них – професійний мотив, мотив досягнень, мотив виконання обов'язку, комунікативний мотив, мотив самоствердження та прагматичний мотив. З усіх існуючих мотивів, які спонукають до навчання, завжди можна виокремити той, що є домінуючим [3, с. 12].

Взаємозв'язок між мотивами і цілями діяльності полягає в тому, що мотив слугує підставою для визначення конкретних цілей. Для того, щоб сформулювати мету, потрібна наявність відповідного мотиву – наприклад, прагнення до самоствердження, самореалізації, матеріальної вигоди або зацікавленості у самому процесі діяльності.

Дослідження змін мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки, пов'язаних з різними рівнями засвоєння мистецької професії, можна узагальнити такими тезами:

- мотивація професійної діяльності має багаторівневу структуру;
- мотиваційні пріоритети трансформуються в процесі професійного навчання, зокрема відбувається їх ієрархізація, а також змінюються сила, стійкість, кількість і структура мотивів – мотивація стає дедалі більш відповідною майбутній професійній діяльності;
- помітні зміни відбуваються на рівні мотивації, пов'язаному з професійно-діяльнісною сферою;
- найбільш тривалі та стабільні – широкі соціальні мотиви;
- існує обернена залежність між силою утилітарних мотивів і успішністю, а також пряма залежність між науково-пізнавальними та професійними мотивами;

– ефективність діяльності визначається силою, стійкістю, різноманітністю, структурою та ієрархією мотивації.

На нашу думку, ефективність формування позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності значною мірою залежить від дотримання таких педагогічних принципів:

– принцип усвідомленого засвоєння знань, умінь і навичок, який базується насамперед на сформованості навчальних мотивів, розумінні практичної цінності знань для майбутньої професії. Акцент робиться на активному навчанні, яке забезпечується через інноваційні методи, на відміну від пасивного сприйняття інформації;

– принцип гуманістичної орієнтації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що передбачає створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних здібностей і найкращих якостей майбутнього вчителя музики. Особливістю є гуманізація взаємин між викладачем і студентом, партнерські стосунки, орієнтовані на спільну зацікавленість у успішному працевлаштуванні випускника;

– принцип системності і послідовності, який ґрунтується на тому, що пізнання світу можливе лише в системному підході, де кожна наука є комплексом взаємопов'язаних знань. Послідовність передбачає вивчення нового музичного матеріалу з урахуванням попереднього досвіду студентів, логічний поділ матеріалу на етапи з визначенням методики опрацювання та поступове ускладнення творчих завдань;

– принцип активності і самостійності у навчанні підкреслює, що знання є результатом власної розумової праці студента. Самостійне мислення сприяє глибокому засвоєнню знань, розвитку інтелекту та формуванню внутрішньої мотивації до навчання;

– принцип ґрунтовності пов'язаний із сутністю інструментального навчання, що передбачає міцне засвоєння необхідних знань і навичок, які слугують базою для подальшого професійного зростання та розвитку художньо-естетичного світогляду. Міцність знань забезпечується повним циклом навчально-пізнавальних дій: від сприйняття й розуміння до систематизації та практичного застосування;

– принцип рефлексивності спрямований на порівняння внутрішніх цінностей студента з морально-етичними і світоглядними позиціями, відображеними у мистецтві, а також зіставлення власних художніх переживань із оцінками автора музичного твору і творчими здобутками інших виконавців;

– принцип єдності художнього і технічного розвитку, що об'єднує формування інструментальних умінь із досягненням художніх цілей виконання.

Отже, формування позитивної мотивації в майбутніх учителів музичного мистецтва має здійснюватися з використанням принципів, які чітко визначають мету та завдання інструментально-виконавського навчання та тісно пов'язані з кінцевим результатом освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Педагогічні умови формування позитивної мотивації в майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності у контексті даного дослідження ми розглядаємо як сукупність організаційних, психолого-педагогічних

заходів, що сприяють розвитку в студентів прагнення досягати високих результатів у музично-виконавській діяльності.

З огляду на сказане вище, до педагогічних умов формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, ми відносимо:

1. Чітка організація в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва динамічно-змінного освітнього середовища для підтримки їх особистісної спрямованості на провадження інструментально-виконавської діяльності.

2. Педагогічне забезпечення практичної інструментально-виконавської діяльності у контексті рефлексивного усвідомлення здобувачами вищої освіти їхніх індивідуально-пізнавальних, художньо-естетичних потреб, інтересів і установок щодо виконання інструментальних творів, здійснюване на основі синергетичного та контекстного підходів.

3. Педагогічне забезпечення інтеграції різноманітних педагогічних інструментів на всіх етапах формування досліджуваного феномену сприяє впровадженню та реалізації синергетичного підходу до класифікації та моделювання тактичного застосування «м'яких впливів». Це, у свою чергу, формує у студентів мотивацію до навчально-виконавського навчання як важливого чинника педагогічної стимуляції мотиваційних процесів. Завдяки цьому забезпечується мотиваційна констеляція, яка сприяє трансформації мотиваційної сфери від хаотичного стану до чітко структурованого, орієнтованого на певні цілі [16].

Для ефективного заохочення студентів до інструментально-виконавської діяльності необхідно на заняттях з інструментальних дисциплін формувати творчу атмосферу, залучати їх до роботи в групах та підтримувати активну співпрацю між викладачем і студентами. Важливо створювати мотивацію для навчання на кожному етапі заняття. Залежно від тематики уроку викладач має організовувати певний цикл навчальної роботи та відповідний мотиваційний процес. Мотивація під час заняття проходить кілька послідовних етапів:

I етап – *спонукально-цільовий* – спрямований на формування у здобувачів вищої освіти власного ставлення до майбутньої професії та засвоєння базових мистецьких і освітніх цінностей, зокрема прикладів національної та світової інструментально-виконавської культури. Викладач може застосовувати різноманітні методи для пробудження інтересу здобувачів вищої освіти до інструментально-виконавської діяльності: активізувати навчальні мотиви, що сформувалися на попередніх заняттях з основного музичного інструмента; спонукати до незадоволення власними виконавськими результатами; посилювати мотиви, пов'язані з попередніми успішними виступами; а також стимулювати зацікавленість у подальшій діяльності. Важливо зауважити, що мотивація значно посилюється, коли студент стикається з викликами у виконанні та глибшим розумінням музичного матеріалу. Науковці у галузі музичної педагогіки зазначають, що найвищих результатів в інструментальному навчанні

досягають студенти, яких викладач підтримує та позитивно оцінює навіть за незначні досягнення. Навчання ускладнюється, якщо викладач акцентує увагу лише на помилках і недоліках, рідко надаючи конструктивні зауваження.

II етап – *стимулюючо-процесуальний*, який спрямований на активізацію внутрішніх мотивів інструментально-виконавської самопідготовки. Він полягає у формуванні прагнення до оволодіння знаннями з виконавського мистецтва через знайомство з музичними зразками у різних форматах, а також у розвитку художньо-образних і виконавсько-технічних навичок відповідно до інтерпретації твору та поставлених музично-освітніх завдань. На цьому етапі викладач враховує широкий спектр мотивів, пов'язаних із пізнавальною діяльністю та творчою активністю студентів. Для ефективного досягнення мети застосовуються різноманітні поєднання видів діяльності – як репродуктивних, так і пошукових, індивідуальних та групових.

III етап – *результативно-оцінювальний* – спрямований на формування у студентів здатності до рефлексивного осмислення та самооцінки власної інструментально-виконавської діяльності, а також на опанування методів аналізу саморегулятивних станів, що базуються на внутрішній мотивації до самовдосконалення. На цьому етапі важливо активно залучати студентів до виконавської практики, сприяючи накопиченню особистого досвіду та формуванню позитивного ставлення до подальшого навчання (створення сприятливої мотивації щодо перспектив виконавської діяльності). Водночас, для розвитку такої мотивації доцільно не лише підкреслювати досягнення студентів у виконавській сфері, а й звертати увагу на їхні недоліки. Це дозволяє сформувати об'єктивне бачення власних можливостей, що в свою чергу сприяє ефективнішому розвитку позитивної мотивації.

Підтримка різних типів мотивації викладачем на окремих етапах інструментального заняття забезпечує внутрішню цілісність між його складовими та наповнює виконавський процес творчим змістом. Слід зазначити, що на кожному етапі інструментального заняття створюється специфічна мотиваційна ситуація, тому для формування психологічно обґрунтованої структури заняття педагог має професійно визначати розвивальні й виховні цілі, які враховують рівень виконавських умінь і мотиваційний стан здобувачів освіти. Відтак, правильний вибір стратегії й методів навчання впливає на гармонійний і всебічний розвиток студента-інструменталіста, адже формування позитивної мотивації є дієвим інструментом професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з питань формування навчальної мотивації свідчить про наявність значного теоретичного й практичного доробку у вітчизняній науці щодо особливостей розвитку та функціонування навчальної мотивації здобувачів освіти. Ефективність навчального процесу зростає завдяки

підтримці викладачем позитивної мотивації в процесі індивідуальних та групових занять, що забезпечує внутрішню цілісність освітніх компонентів і надає кожному етапу психологічної глибини. Заняття в інструментальному класі будуть результативними лише за умови наявності чіткої мотивації, коли виконавська діяльність здобувачів гармоніює з їхніми особистісними потребами та внутрішніми спонуканими.

Проведене дослідження не охоплює всі грані порушеної проблематики. **Подальшого наукового вивчення** потребують такі аспекти: формування мотивації студентів через інтеграцію різних видів мистецтв; визначення педагогічних умов, що сприяють самоорганізації у процесі засвоєння сучасного інструментально-виконавського мистецтва.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Беш, Л. В., Дмитришин, Б. Я., Беш, О.М., Яскевич, О.І., Мацюра, О.І., 2017. Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання. *Львівський клінічний вісник*, 1, 60-64.
2. Браславська, О., Озерова, Л., 2021. Теоретичні основи формування професійної мотивації майбутнього вчителя в умовах фахової підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2(22), 21-30.
3. Вершинська, О. Б., 2010. Проблеми формування навчальної мотивації студентів ВНЗ. Доступно: <http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/VERSHYNSKA.pdf>.
4. Демченко, Я. М., 2015. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів. *Педагогіка та психологія*, 47, 14-24.
5. Дзюбо, Л. В., Гриценко, Л. І., 2009. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психодіагностика*. Переяслав-Хмельницький, 4, 33-43.
6. Єрохін, С. А., Нікітін, Ю. В., Нікітіна, І. В., 2011. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*, 1, 20-27.
7. Кислюк, О., 2004. Співвідношення понять «мотив», «стимул», «потреба» та інтерес до навчання. *Соціальна психологія*, 5, 109-118.
8. Коваленко, О. Е., Корольова, Н. В. Методика професійного навчання: проектування технологій навчання: робочий зошит. Доступно: <<http://forca.com.ua/knigi/navchannya/metodika-profesiinogo-navchannya.html>>.
9. Костюк, Г. С., 1989. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ, 419.
10. Кучеренко, І., 2022. Методи мотивацій і цілевизначення як важливі складники успішного процесу учіння. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 1(7), 13-21.
11. Левченко, Т. І., 2011. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: *Нова книга*, 448.
12. *Мотивація до навчання під час війни для викладачів та студентів*. Доступно: <<https://www.bsmu.edu.ua/>>.

13. Музика, О. О., 2000. Мотивація творчої активності у становленні технічно обдарованої особистості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, Київ, 1, 276–280.
14. Падалка, Г.М. , 2008. *Педагогіка мистецтва* (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України.
15. Фіцула, М. М., 2013. *Педагогіка*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 232.
16. Цюй, Ге, Глазунова, І.К., 2021. Мотивація майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності: зміст і структура. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*, Кропивницький, 199, 97–102.

FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR INSTRUMENTAL AND PERFORMING ACTIVITIES

Viktor Labunets,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor Department of Music,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>
gitaraclassic@gmail.com

Zhanna Kartashova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor Department of Music,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>
lab_ioanna@ukr.net

Serhii Sokhriakov,

Postgraduate student,
Department of Pedagogy and Education Management,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6407-2590>
sokhryakov@gmail.com

Abstract. The article explores modern approaches to motivating the educational activities of higher education students, particularly future music teachers. The relevance of the study is determined by the need for further improvement of instrumental and

performing training of future music teachers in the context of the challenges of modern society. The constant renewal of educational content, along with the necessity to foster in higher education students a stable motivation for independent learning and an active life position, highlights the importance of rethinking and modernizing approaches to professional training. It analyzes the specifics and conditions for forming positive motivation that promotes the activation of students' instrumental and performance activities within the educational process. The authors emphasize that in the context of ongoing changes in the Ukrainian system of art education, the issue of student motivation is becoming especially relevant. The study attempts to outline the main stages of developing motivation for musical activity in the process of instrumental and performance training of future educators. The article highlights contemporary approaches to stimulating the academic engagement of higher education students, especially those preparing to become music teachers. It examines the characteristics and factors influencing the development of positive motivation, which contributes to enhancing the effectiveness of students' instrumental and performance activities within the educational framework. Learning motivation is a significant factor in the pedagogical stimulation of motivational processes.

The authors stress that, amid the transformation of the art education system in Ukraine, the issue of student motivation gains particular significance. The study attempts to define the key stages in the development of motivation for musical activity during the instrumental training of future teachers.

Keywords: instrumental and performing activity; motivation; pedagogical conditions; instrumental and performing skills; principles; formation of motivation.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Besh, L.V., Dmytryshyn, B.Ya., Besh, O.M., Yaskevych, O.I., & Matsiura, O.I., 2017. Suchasni mozhyvosti pidvyshchennia motyvatsii studentiv do navchannia [Modern opportunities to increase students' motivation to learn], *Lvivskyi klinichnyi visnyk*, 1, 60-64.
2. Braslavska, O., & Ozerova, L., 2021. Teoretychni osnovy formuvannia profesiinoi motyvatsii maibutnoho vchytelia v umovakh fakhovoi pidhotovky [Theoretical foundations of the formation of future teachers' professional motivation in the conditions of professional training], *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 2(22), 21-30.
3. Vershynska, O.B., 2010. *Problemy formuvannia navchalnoi motyvatsii studentiv VNZ* [Problems of forming academic motivation of university students]. Dostupno: <http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/VERSHYNSKA.pdf>.
4. Demchenko, Ya. M., 2015. Zasoby formuvannia motyvatsii navchannia molodshykh shkoliariv [Means of forming motivation to learn for junior pupils], *Pedahohika ta psykholohiia*, 47, 14-24.

5. Dziubko, L.V., & Hrytsenok, L.I., 2009. Motyvatsiia navchalnoi diialnosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Motivation of learning activity as a psychological and pedagogical problem], *Psykhodiagnostyka, Pereiaslav-Khmelnitskyi*, 4, 33–43.
6. Ierokhin, S.A., Nikitin, Yu.V., & Nikitina, I.V., 2011. Kontseptsiiia profesiinoi motyvatsii studentiv yak faktor konkurentnosti na rynku pratsi [The concept of professional motivation of students as a factor of competitiveness in the labour market], *Yurydychna nauka*, 1, 20–27.
7. Kysliuk, O., 2004. Spivvidnoshennia poniat «motyv», «stymul», «potreba» ta interes do navchannia [Correlation of the concepts of 'motive', 'incentive', 'need' and interest in learning], *Sotsialna psykholohiia*, 5, 109–118.
8. Kovalenko, O.E., & Korolova, N.V. *Metodyka profesiinoho navchannia: proektuvannia tekhnolohii navchannia: robochyi zoshyt* [Methods of professional training: designing learning technologies: workbook]. Dostupno: <<http://forca.com.ua/knigi/navchannya/metodika-profesiinogo-navchannya.html>>.
9. Kostiuk, H.S., 1989. *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of the individual]. Kyiv, 419.
10. Kucherenko, I., 2022. Metody motyvatsii i tsilevyznachennia yak vazhlyvi skladnyky uspishnogo protsesu uchinna [Methods of motivation and goal setting as important components of a successful learning process], *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 1(7), 13–21.
11. Levchenko, T.I., 2011. Motyvatsiia subiekta v riznykh vydakh diialnosti: monohrafiia [Motivation of the subject in different types of activity: a monograph], Vinnytsia: *Nova knyha*, 448.
12. *Motyvatsiia do navchannia pid chas viiny dlia vykladachiv ta studentiv* [Motivation to study during the war for teachers and students]. Dostupno: <<https://www.bsmu.edu.ua/>>.
13. Muzyka, O.O., 2000. Motyvatsiia tvorchoi aktyvnosti u stanovlenni tekhnichno obdarovanoi osobystosti [Motivation of creative activity in the formation of a technically gifted personality], *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, Kyiv, 1, 276–280.
14. Padalka, H.M., 2008. *Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dysyplin)* [Art pedagogy (Theory and methods of teaching art disciplines)], Kyiv: *Osvita Ukrainy*.
15. Fitsula, M.M., 2013. *Pedahohika* [Pedagogy]: navch. posib. Ternopil: Navchalna knyha «Bohdan», 232.
16. Tsiui, He, & Hlazunova, I.K., 2021. Motyvatsiia maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva do navchalno-vykonavskoi diialnosti: zmist i struktura [Motivation of future music teachers to teach and perform: content and structure], *Naukovi zapysky. Seriia: pedahohichni nauky*, Kropyvnytskyi, 199, 97–102.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-145-157>

УДК 376.011.3-051-056.2/.3

Миронова Світлана Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з наукової роботи,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9418-9128>

myronova@kpmu.edu.ua

Марціновська Ірина Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2203-4047>

irinacor_ped@kpmu.edu.ua

ЗДАТНІСТЬ ДО ЗАХИСТУ ПРАВ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. Стаття присвячена проблемі готовності корекційних педагогів до ефективного відстоювання як власних законних прав, так і прав інших учасників освітнього процесу, зокрема учнів з особливими освітніми потребами (учнів з ООП), їхніх батьків, колег. Аналіз наукових публікацій виявив недостатню кількість досліджень цієї проблеми в контексті специфіки спеціальної освіти. Метою публікації є представлення результатів дослідження, спрямованого на вивчення рівня поінформованості корекційних педагогів стосовно законних прав і механізмів їхнього захисту, ідентифікацію стратегій поведінки, які вони використовують у різноманітних конфліктних ситуаціях. Аналіз результатів дослідження свідчить, що, незважаючи на загальне розуміння терміну «булінг» корекційними педагогами, рівень обізнаності щодо поняття «мобінг» є нижчим. Значна кількість опитаних особисто були свідками проявів цькування в освітньому середовищі, зокрема щодо колег, учнів з ООП, їхніх батьків. При цьому, майже половина респондентів повідомили, що й самі неодноразово опинялися в неприємних ситуаціях, особливо під час інклюзивного навчання, де вони часто стикаються з недостатнім розумінням специфіки своєї роботи, її знеціненням. Аналіз типових реакцій на випадки цькування виявив, що значна частина опитаних схильна обирати пасивні стратегії поведінки, що негативно впливає на їхню самооцінку та емоційний стан. Більшість респондентів продемонстрували високий

рівень громадянської свідомості, висловили готовність активно захищати людину, яка стала жертвою булінгу в освітньому середовищі. Майже всі опитані вважають необхідним формування в учнів здатності до самостійного захисту власних прав, честі, гідності в різних життєвих ситуаціях. На підставі всебічного аналізу отриманих емпіричних даних були сформульовані практичні рекомендації з вдосконалення професійного розвитку корекційних педагогів, в тому числі й наведено приклад програми підвищення кваліфікації.

Ключові слова: професійна компетентність; захист прав; суб'єкти освітнього процесу; корекційні педагоги; діти з особливими освітніми потребами; мобінг; булінг.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Вагомою складовою професійної компетентності педагога є його здатність відстоювати як власні права, так і права інших учасників освітнього процесу. Захист праці вчителів, їхньої професійної честі й гідності; обов'язок поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу передбачений, зокрема Законом України «Про освіту», іншими нормативними документами [1]. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» при описі трудової функції з партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу визначені вміння й навички щодо поваги прав людини й суспільних цінностей, вміння безконфліктної ненасильницької комунікації, конструктивної безпечної взаємодії, застосування основних стратегій поведінки щодо захисту власних прав [2, с. 6-7]. Також у цей стандарт включені окремі компетентності, спрямовані на дотримання меж співпраці з учасниками освітнього процесу, усвідомлення емоційних станів і потреб, як власних, так і колег та учнів, керування емоціями, дотримання етичної поведінки та ін. [2, с. 6-7]. Отож, висхідні документи свідчать, що педагогічні працівники мають бути готовими захищати свої права та поважати права інших. Вагомість визначеної проблеми підтверджується актуальними запитами педагогів щодо підвищення своєї кваліфікації з проблем мобінгу, булінгу; збільшення кількості публікацій з цієї теми в науковому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мобінгу, булінгу як багатогранного соціально-психологічного явища досліджують і закордонні, і вітчизняні науковці, серед яких: Ф. Алзакер, А. Баумгартнер, Г. Гіні, В. Гончарук, К. Дамбах, Д. Олвеус, К. Колодей, О. Корабльова, Т. Красюк, Х. Лейман, Л. Розе-Краснор, Е. Руланн, Л. Найдьонова, П. Сміт, О. Качмар, А. Пікас, В. Теремецький, А. Федорченко, Х. Хайнеман та ін. Зокрема, авторами розглядається феномен мобінгу як форма психологічного насильства в трудовому колективі, систематично повторювана ворожа та неетична поведінка, спрямована на окрему особу з боку однієї або кількох осіб [4; 5]. У дослідженнях наголошується, що мобінг може призвести до зниження гідності особистості, погіршення психічного та фізичного здоров'я; вказується, що, хоча різні документи захищають права фахівців освіти, відсутні ефективні закони для запобігання мобінгу до того, як він

переросте у фізичну агресію. Автори підкреслюють складність доведення факту мобінгу, особливо якщо він здійснюється керівником [3; 6]. Аналізуються різні підходи до запобігання та подолання мобінгу, припускається, що повністю уникнути його майже неможливо через об'єктивні чинники, які можуть загострювати напруженість на робочому місці. Фахівцями досліджувались різні форми мобінгу, включаючи горизонтальний (між колегами) та вертикальний (від керівництва) мобінг, а також свідомий та несвідомий мобінг [5; 6]. Дослідження виявили причини мобінгу, зокрема: розподіл статусу в колективі, примітивні комунікаційні реакції, успадковані інстинкти, віковий розвиток, загальна культура і мораль. Зазначається, що мобінг може значно знизити економічну ефективність підприємств, причому помітний відсоток нових співробітників стикається з ним [5]. Усі науковці наголошують на необхідності розуміння та протидії мобінгу для створення здорового і продуктивного професійного середовища [3; 4; 6].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення результатів дослідження проблеми здатності педагогічних працівників до захисту власних прав і прав учасників освітнього процесу в теорії та практиці спеціальної освіти.

Завдання дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження;
- дослідити рівень обізнаності корекційних педагогів щодо своїх прав та їх захисту;
- визначити стратегії, якими користуються корекційні педагоги при захисті своїх прав, прав учнів, батьків;
- сформулювати рекомендації з професійного розвитку корекційних педагогів задля формування здатності до захисту прав суб'єктів освітнього процесу.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для реалізації завдань дослідження використовували теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел; анкетування; інтерв'ю; виконання практичних завдань; розв'язання проблемних ситуацій; якісний аналіз та методи математичної статистики для опрацювання одержаних результатів.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Теоретичний аналіз окресленої проблеми свідчить, що питання захисту прав корекційних педагогів та інших суб'єктів освітнього процесу в закладах спеціальної освіти цілеспрямовано не досліджувалися. Є окремі наукові пошуки щодо партнерської взаємодії

з батьками, колегами, в процесі якої можуть виникати питання захисту прав, професійної честі й гідності педагогічних працівників (В. Андрєєнкова, В. Байдик, Т. Войцях, О. Калашник, К. Муліка, П. Чарченко та ін.) [7; 8]. У контексті такої співпраці, що є ключовим елементом успішної реалізації освітніх завдань, неминуче можуть виникати ситуації, які зачіпають питання захисту законних прав, професійної честі та особистої гідності педагогів. Взаємодія з батьками, хоча й спрямована на забезпечення найкращих інтересів дитини, іноді може супроводжуватися конфліктами, непорозуміннями або необґрунтованими звинуваченнями на адресу педагога. Аналізуючи причини таких ситуацій, психологічні аспекти партнерської взаємодії, науковці розробляють стратегії ефективної комунікації та медіації для запобігання ескалації конфліктів та захисту професійної честі педагога [10; 11]. У окремих дослідженнях представлено особливості міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, чинники, що впливають на їхню динаміку, шляхи формування здорового психологічного клімату та механізми захисту від неконструктивної поведінки колег [9; 10]. В дослідженнях звертається увага на те, що розподіл відповідальності, можливі розбіжності у підходах до навчання та підтримки дітей з ООП можуть створювати додаткові ризики для виникнення конфліктів та порушення професійної етики [8; 11].

Окремі публікації присвячені проблемам профілактики булінгу щодо дітей з ООП, протидії насильству в сім'ях, безконфліктному спілкуванню в умовах інклюзивного навчання (О. Балакірева, О. Яцишина та ін.) [9; 10; 11]. Зокрема, пропонуються напрями створення інклюзивного шкільного середовища, де панує атмосфера прийняття, поваги до різноманітності та нетерпимості до насильства [9]. Вказується на важливість підвищення обізнаності педагогів, батьків та однолітків про особливості дітей з ООП та формування у них емпатії та толерантності. Дослідження зосереджуються на розробці та оцінці ефективності спеціалізованих профілактичних програм, адаптованих до потреб цієї категорії дітей [10]. Особлива увага приділяється навчанню дітей з ООП навичкам самозахисту, розпізнавання ситуацій булінгу, звернення за допомогою. Протидія насильству в сім'ях, де виховуються діти з ООП, є ще однією важливою сферою досліджень. Публікації розглядають специфічні чинники ризику насильства в таких сім'ях, пов'язані зі стресом батьків, особливостями догляду за дитиною з ООП, соціальною ізоляцією та недостатньою підтримкою; пропонують програми підтримки для батьків, спрямовані на оволодіння ефективними стратегіями виховання, управління стресом, запобігання конфліктам [8; 10].

Практичне дослідження проводилося в навчально-реабілітаційних закладах, закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Під час анкетування, інтерв'ю, розв'язання практичних задач і проблемних ситуацій корекційними педагогами з'ясовували такі аспекти:

- розуміння термінів «мобінг», «булінг»;
- розуміння своїх прав на роботі;
- перебування в ситуаціях булінгу, мобінгу в якості свідка;

- наявність випадків цькування у власній професійній діяльності;
- вплив випадків булінгу на власну поведінку, емоції;
- стратегії поведінки у випадках цькування, необхідності захисту своїх прав;
- стратегії поведінки у випадках булінгу, насильства щодо дітей з ооп, батьків, колег;
- ставлення до формування життєвих навичок із захисту власних прав у дітей з інтелектуальними порушеннями.

У дослідженні взяло участь 92 корекційних педагоги, основний діапазон віку яких складав 30-50 років – 64% респондентів; 84% – мають стаж педагогічної роботи понад 20 років.

100% корекційних педагогів розуміють термін «булінг», називали його синоніми, зокрема: «цькування», «фізичне чи психологічне насильство», «образи інших людей», «агресивна поведінка щодо інших» та ін. Втім термін «мобінг» пояснили лише 72% опитаних, вказавши, що це: «цькування на роботі», «тероризм роботодавця», «психологічний тиск на робочому місці», «знецінення керівником» та ін.

92% опитаних вказали, що іноді були свідками цькування людей, насміхання над ними; 68% зазначили, що це стосувалося колег, батьків або дітей під час роботи, втім з поясненням, що це поодинокі випадки.

43% корекційних педагогів відповіли, що ніколи не відчували негативного ставлення до себе; 57% – визнали, що іноді потрапляли в негативні ситуації. Про такі ситуації частіше висловлювалися корекційні педагоги закладів інклюзивного навчання, вказуючи, що окремі вчителі ЗЗСО через нерозуміння сутності роботи вчителя-дефектолога чи асистента вчителя вважають цю діяльність незначущою, знецінюють роботу; наводили такі приклади: «мене «забували» запросити на педраду», «не виділяли місце в учительській, пояснюючи, що маю перебувати в своєму кабінеті», «якщо дитина, яку я супроводжую, погано себе поводи́ла, то звинувачували мене», «учні в інклюзивному класі насміхалися над дитиною і наді мною» та ін. Такі відповіді свідчать про ще наявні в суспільстві негативні стереотипи щодо дітей з ООП та інклюзивного навчання та необхідність їх руйнування.

Нас цікавило, як респонденти реагують на випадки булінгу загалом і мобінгу, зокрема (респонденти давали кілька відповідей, тому загальна сума є більшою за 100%). 43% опитаних зазначили, що не реагують на цькування. 28% відповіли що в них знижується самооцінка; 20% – засмучуються, плачуть; 16% – стають агресивними; 16% – не хочуть йти на роботу; 2% – ображають кривдників у відповідь. Зауважимо, цікавий виявлений взаємозв'язок у відповідях – однаковою виявилася кількість респондентів, які вказали, що не відчували мобінгу і тих, хто зазначив, що не реагує на нього. Це дозволяє припустити, що ставлення педагогів до образ, їхні певні характерологічні особливості впливають і на ставлення до них. Втім це припущення потребує додаткових досліджень.

36% опитаних вважають, що знають, як захищати свої права; 63% – обізнані частково; 1% – не володіють такими знаннями. Це свідчить про необхідність підвищення обізнаності корекційних педагогів з цього аспекту.

Відповіді на запитання «Як Ви будете захищати себе у випадках цькування, глузування?» були такими (респонденти могли давати кілька відповідей, тому загальна сума є більшою за 100%):

- 40% – взагалі ніколи не реагую на кривдників, мені до них байдуже;
- 36% – перестану спілкуватися з тим, хто мене цькує;
- 32% – не помічатиму, щоб уникнути конфлікту;
- 12% – поскаржуся на кривдника;
- 1% – ображу кривдника у відповідь.

Переважання пасивних стратегій самозахисту серед педагогів у відповідь на цькування та глузування може бути зумовлене кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, це може відображати недостатню правову обізнаність педагогічних працівників щодо їхніх прав та ефективних механізмів захисту від психологічного насильства на робочому місці. По-друге, існуюча організаційна культура в освітніх закладах може не сприяти відкритому обговоренню та вирішенню конфліктних ситуацій, включаючи випадки цькування, що змушує педагогів обирати стратегії уникнення. По-третє, особистісні характеристики педагогів, такі як рівень впевненості в собі, наявність досвіду успішного подолання конфліктів та страх ескалації ситуації, можуть впливати на вибір пасивних моделей поведінки. По-четверте, недостатня підтримка з боку адміністрації закладу у випадках звернення щодо цькування може підривати мотивацію педагогів до активного захисту своїх прав. Поєднання цих чинників може створювати середовище, в якому пасивні стратегії самозахисту стають найбільш звичною реакцією на цькування, що підкреслює необхідність комплексних заходів для формування активної та правосвідомої позиції педагогів у питаннях протидії психологічному насильству.

Нас також цікавило, як будуть реагувати корекційні педагоги у випадках, коли стануть свідками цькування іншої людини. 76% опитаних відповіли, що стануть на захист цієї особи; 24% – покличуть на допомогу; 8% – не будуть втручатися в конфлікт; 1% – приєднаються до кривдника. Одержані результати свідчать про високий рівень свідомості корекційних педагогів та їхню здатність до захисту прав інших людей. Не зовсім зрозумілою є відповідь щодо приєднання до кривдника, але оскільки анкетування було анонімним, ми не мали можливості уточнити цю позицію в респондента.

Нам було важливо дізнатися думку корекційних педагогів щодо необхідності формування здатності до захисту своїх прав, честі й гідності в учнів з інтелектуальними порушеннями. 99% опитаних вважають, що такі знання і вміння в дітей формувати потрібно.

У рамках нашого дослідження корекційним педагогам було запропоновано практичні завдання, спрямовані на вивчення їхньої компетентності у сфері профілактики жорстокого поводження з дітьми з ООП, протидії насильству та розумінню механізмів

захисту прав освітян. Зокрема було використано інтерактивні вправи, кейс-стаді, рольові ігри та практичні завдання, максимально наближені до реальних педагогічних ситуацій і спрямовані на виявлення початкового рівня знань, розуміння та готовності педагогів до реагування на відповідні ситуації. Наведемо приклади таких завдань.

Вправа «Мозковий штурм. Мій внесок у безпечне середовище» слугувала індикатором усвідомлення педагогами власної ролі та відповідальності у створенні безпечного освітнього простору. Аналіз згенерованих ідей дозволив діагностувати спектр їхнього розуміння конкретних дій, спрямованих на профілактику насильства та підтримку дітей з ООП. Різноманітність та практична спрямованість респондентами запропонованих рішень свідчить про їхнє залучення та готовність до активних дій.

Вправа «Кейс-стаді. Розпізнай ситуацію» є ефективним інструментом для діагностики здатності корекційних педагогів ідентифікувати різні форми жорстокого поводження (фізичне, психологічне, сексуальне, недбалість). Аналіз обґрунтувань відповідей виявив глибину розуміння педагогами сутності кожного виду насильства, вміння співвідносити теоретичні знання з конкретними життєвими ситуаціями.

Вправа «Рольова гра. Спостережливий педагог» надала можливість оцінити практичні навички педагогів у виявленні потенційних ознак насильства у дітей з ООП через спостереження за невербальними сигналами і змінами у поведінці. Аналіз застосованих комунікативних стратегій, вміння ставити відкриті запитання засвідчив достатній рівень їхньої емпатії та готовності до чутливого спілкування з дитиною, яка може потребувати допомоги.

Вправа «Аналіз чинників ризику. Коло проблемної сім'ї» була спрямована на вивчення розуміння педагогами складних соціальних та економічних чинників, що можуть підвищувати ризик жорстокого поводження в сім'ях, де виховуються діти з ООП. Аналіз визначених чинників ризику показав глибину їхнього системного мислення, здатність до міждисциплінарного підходу в розумінні проблеми.

Вправа «Юридичний практикум. Правова ситуація» дала можливість оцінити рівень правової обізнаності корекційних педагогів у питаннях попередження жорстокого поводження з дітьми. Була виявлена потреба педагогів у поглибленні їхніх знань щодо законодавчих норм, алгоритму дій у цій сфері.

Загалом, аналіз результатів виконання запропонованих практичних вправ свідчить, що хоча компетентність педагогічних працівників у сфері профілактики жорстокого поводження з дітьми з ООП та протидії насильству є достатньою, все ж окремі її складові потребують розвитку.

Загальний аналіз одержаних результатів дозволив нам сформулювати рекомендації з професійного розвитку корекційних педагогів задля формування здатності до захисту прав суб'єктів освітнього процесу, зокрема:

- Формування здатності корекційних педагогів до захисту власних прав та прав учасників освітнього процесу має ґрунтуватися на нормативно-правових документах МОН України, в тому числі й на Професійному стандарті вчителя (позаяк Професійний стандарт вчителя-дефектолога відсутній), відповідних Кваліфікаційних характеристиках.

– Зміст підвищення рівня професійної компетентності має включати як аспекти відстоювання педагогами власних прав, професійної честі та гідності, так і аспекти захисту гідності, прав і свобод інших учасників освітнього процесу.

– Здатність до захисту прав всіх суб'єктів освітнього процесу полягає у безпечній взаємодії з колегами, дітьми, батьками, заснований на принципі недискримінації та поваги до особистості; володінні прийомами запобігання конфліктам в освітньому процесі; застосуванні відповідних стратегій поведінки щодо захисту власних прав, та захисту прав дітей в освітньому процесі.

Розвиток цієї здатності корекційних педагогів може відбуватися під час підвищення кваліфікації за спеціальними програмами. Наведемо, як приклад, розроблену нами програму **«Попередження та протидія насильства, жорстокого поводження з дітьми з особливими освітніми потребами та випадків домашнього насильства»**, обсягом 30 годин (1 кредит ЄКТС). **Мета:** підвищення методичного рівня професійної компетентності корекційних педагогів з питань попередження та подолання насильства в сім'ї, жорстокого поводження з дітьми з ООП, формування у педагогів навичок виявлення прихованих форм зазначених явищ у межах їхньої професійної діяльності. Під час реалізації програми пропонуємо розглянути такі **теми**:

1. Роль працівників закладів освіти в профілактиці жорстокого поводження з дітьми з ООП та протидії насильству.
2. Сутність та особливості феномену жорстокого поводження з дітьми.
3. Виявлення насильства щодо дитини з ООП: наочні та поведінкові ознаки, вікові особливості.
4. Чинники ризику насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми.
5. Види та індикатори насильства щодо дітей та шляхи їхнього виявлення.
6. Нормативно-правове забезпечення попередження жорстокого поводження з дітьми.
7. Зміст та форми профілактики насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми з ООП.
8. Особливості соціального та психолого-педагогічного супроводу дитини, що постраждала від насильства, та її сім'ї.

Реалізація програми відбувається на лекціях, тренінгових заняттях; передбачає розв'язання практичних завдань, обговорення проблемних ситуацій.

Подібні програми варто розробляти й щодо інших складових здатності корекційних педагогів до захисту прав суб'єктів освітнього процесу.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Теоретичне та практичне дослідження проблеми підтверджує її актуальність, що підтверджується чинними нормативно-правовими актами у галузі освіти України, які

чітко визначають обов'язки педагогічних працівників щодо поваги прав та свобод усіх суб'єктів освітнього процесу, а також необхідність володіння вміннями захисту власних прав і гідності. Попри законодавче закріплення цих вимог, у теорії спеціальної педагогіки виявлена недостатня кількість досліджень цієї проблеми. Водночас, у науковому дискурсі наявні окремі роботи, що розглядають питання партнерської взаємодії між педагогами, батьками та учнями, в рамках якої неминуче можуть виникати ситуації, пов'язані із захистом прав та професійної честі. Також є окремі дослідження, присвячені профілактиці булінгу серед дітей з ООП та протидії різним формам насильства в освітньому середовищі.

Аналіз результатів дослідження показав, що, незважаючи на загальне розуміння терміну «булінг» корекційними педагогами, рівень обізнаності щодо поняття «мобінг» є значно нижчим. Значна кількість опитаних особисто були свідками різноманітних проявів цькування в освітньому середовищі, зокрема щодо їхніх колег, батьків учнів або самих дітей з ООП. При цьому, майже половина респондентів повідомили, що й самі неодноразово опинялися в неприємних або конфліктних ситуаціях, особливо в умовах інклюзивного навчання, де, як вони зазначали, часто стикаються з недостатнім розумінням специфіки їхньої роботи, її знеціненням з боку окремих вчителів. Аналіз типових реакцій педагогів на випадки цькування виявив, що значна частина опитаних схильна обирати пасивні стратегії поведінки, такі як: ігнорування кривдників або намагання уникнути відкритого конфлікту, що, своєю чергою, негативно впливає на їхню самооцінку та емоційний стан. Лише відносно невелика частка педагогів вважає, що володіє достатніми знаннями та навичками для ефективного захисту власних законних прав у подібних ситуаціях. Водночас, переважна більшість корекційних педагогів продемонстрували високий рівень громадянської свідомості, висловили готовність активно втручатися для захисту іншої людини, яка стала жертвою цькування чи насильства в освітньому середовищі. Майже всі опитані педагоги вважають вкрай вагомим формування в учнів необхідних знань і вмінь для самостійного захисту власних прав, честі й гідності. На підставі всебічного аналізу отриманих емпіричних даних були сформульовані конкретні практичні рекомендації щодо підвищення професійної компетентності корекційних педагогів у сфері захисту прав усіх суб'єктів освітнього процесу. Одним із шляхів такого розвитку вважаємо запровадження спеціальних програм підвищення кваліфікації, приклад якої наводимо.

Публікація розкриває лише окремі аспекти проблеми захисту прав учасників освітнього процесу і потребує подальших цілеспрямованих досліджень, зокрема щодо причин мобінгу і булінгу, механізмів та стратегій поведінки учасників освітнього процесу в закладах, де навчаються діти з ООП.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES(TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Закон України «Про освіту». Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>>.

2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ МОН України №1225 від 29 серпня 2024 р. Доступно: <<https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>>.
3. Гончарук, В.В., 2020. Протидія мобінгу в трудових правовідносинах. *Вісник ХНУВС*, 3 (90), 70 – 77.
4. Качмар, О.В., 2016. Мобінг як різновид психологічного насильства в трудовому колективі. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 58-61. Доступно: <<https://kipt.sumdu.edu.ua/pdf/buling/mobing.pdf>>.
5. Красюк, Т.В., Федорченко, А.О., 2023. Мобінг: причини виникнення та способи подолання. *Електронне наукове видання «Аналітично-порівняльне правознавство»*, 140-145. Доступно: <<https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2023/02/27.pdf>>.
6. Теремецький, В.І., Фастовець, Н.В., 2023. Правове регулювання адміністративної відповідальності за вчинення мобінгу в Україні. *Наукові записки. Серія: Право*, 14, 84-89. Доступно: <<https://surl.li/jbhkxg>>.
7. Булінг: усвідомлення проблеми та визначення векторів її вирішення: методичні рекомендації, 2020. Муліка К.М., Чарченко П.С. Електронне видання. Полтава: ПОІППО, 45. Доступно: <<https://surl.li/dxzvmn>>.
8. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти, 2020.. Навчально-методичний посібник / Андрєєнкова В.Л., Байдик В.В., Войцях Т.В., Калашник О.А. та ін. Київ: ФОП Нічога С.О., 196. Доступно: <<https://surl.li/lakksr>>.
9. Балакірєва, О., 2018. Насильство та булінг в освітньому середовищі. *Результати соціологічного дослідження: здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді (HBSC)*, 4, 38–43. Доступно: <<https://sul.li/icjkgw>>.
10. Попередження насильства в закладах освіти: методичний посібник для педагогічних працівників, 2020. Видання друге, доповнене та оновлене. Київ: Благодійний фонд «Здоров'я жінки і планування сім'ї», 104. Доступно: <<https://surl.li/jrmtjs>>.
11. Яцишина, О. В., 2021. Управління закладом загальної середньої освіти в умовах інклюзії. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.)*, Тернопіль: ТНПУ, 211–213. Доступно: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18741/1/58_Yatsyshyna.pdf>.

**ABILITY TO PROTECT THE RIGHTS OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS
AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF
CORRECTIVE EDUCATION TEACHERS**

Svitlana Myronova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
vice-rector for scientific work,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9418-9128>
myronova@kpnu.edu.ua

Iryna Martsinovska,

PhD in pedagogical sciences, Associate Professor,
Senior lecturer of Department of Special and Inclusive Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2203-4047>
irinacor_ped@kpnu.edu.ua

Abstract. The article is devoted to the problem of the readiness of correctional teachers to effectively defend both their own legal rights and the rights of other participants in the educational process, in particular students with special educational needs (students with SEN), their parents, and colleagues. An analysis of scientific publications reveals a lack of research on this problem in the context of the specifics of special education. The purpose of the publication is to present the results of a study aimed at studying the level of awareness of correctional educators regarding legal rights and mechanisms for their protection, and identifying the behavioral strategies they use in various conflict situations. Analysis of the research results shows that, despite the general understanding of the term "bullying" by correctional educators, the level of awareness of the concept of "mobbing" is lower. A significant number of respondents personally witnessed bullying in the educational environment, in particular against their colleagues, parents of students, and children with special needs. At the same time, almost half of the respondents reported that they themselves have repeatedly found themselves in unpleasant situations, especially in inclusive education, where they often face insufficient understanding of the specifics of their work and its devaluation. An analysis of typical reactions to bullying cases revealed that a significant portion of respondents tend to choose passive behavioral strategies, which negatively affects their self-esteem and emotional state. Most respondents demonstrated a high level of civic awareness and expressed their willingness to actively protect a person who has become a victim of bullying or violence in the educational environment. Almost all respondents consider it necessary to develop in

students the ability to independently protect their own rights, honor, and dignity in various life situations. Based on a comprehensive analysis of the empirical data obtained, practical recommendations were formulated to improve the professional development of correctional teachers, including an example of a professional development program.

Keywords: professional competence; protection of rights; subjects of the educational process; correctional teachers; children with special educational needs; mobbing; bullying.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine "On Education"]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>>.
2. *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [On the Approval of the Professional Standard "Teacher of General Secondary Education Institution"]: Nakaz MON Ukrainy №1225 vid 29 serpnia 2024 r. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>>.
3. Honcharuk, V.V., 2020. Prottydiia mobinhu v trudovykh pravovidnosynakh [Countering mobbing in labor relations]. *Visnyk KhNUVS*, 3 (90), 70 – 77.
4. Kachmar, O.V., 2016. Mobinh yak riznovyd psykholohichnoho nasylstva v trudovomu kolektyvi [Mobbing as a type of psychological violence in a labor collective]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*, 58-61. Dostupno: <<https://kipt.sumdu.edu.ua/pdf/buling/mobing.pdf>>.
5. Krasiuk, T.V., Fedorchenko, A.O., 2023. Mobinh: prychny vynyknennia ta sposoby podolannia [Mobbing: causes and ways to overcome it]. *Elektronne naukove vydannia «Analitychno-porivnialne pravoznavstvo»*, 140-145. Dostupno: <<https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2023/02/27.pdf>>.
6. Teremetskyi, V.I., Fastovets, N.V., 2023. Pravove rehuliuвання administratyvnoi vidpovidalnosti za vchynennia mobinhu v Ukraini [Legal regulation of administrative liability for mobbing in Ukraine]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pravo*, 14, 84-89. Dostupno: <<https://surl.li/jbhkgx>>.
7. *Bulinh: usvidomlennia problemy ta vyznachennia vektoriv yii vyrishennia* [Bullying: Awareness of the Problem and Vectors for Its Resolution]: metodychni rekomendatsii, 2020. Mulika K.M., Charchenko P.S. Elektronne vydannia. Poltava: POIPPO, 45. Dostupno: <<https://surl.li/dxzvmn>>.
8. *Zapobihannia ta prottydiia proiavam nasylstva: diialnist zakladiv osvity* [Prevention and Counteraction to Violence: Activities of Educational Institutions], 2020. Navchalno-metodychnyi posibnyk / Andrieienkova V.L., Baidyk V.V., Voitsiakh T.V., Kalashnyk O.A. ta in. Kyiv: FOP Nichoha S.O., 196. Dostupno: <<https://surl.li/lakksr>>.
9. Balakirieva, O., 2018. Nasylstvo ta bulinh v osvitnomu seredovyshchi [Violence and bullying in the educational environment]. *Rezultaty sotsiologichnoho doslidzhennia: zdorovia ta povedinkovi oriientsatsii uchnivskoi molodi (HBSC)*, 4, 38–43. Dostupno: <sul.li/icjkgw>.

10. *Poperedzhennia nasylstva v zakladakh osvity: metodychnyi posibnyk dlia pedahohichnykh pratsivnykiv* [Prevention of Violence in Educational Institutions], 2020. Vydannia druhe, dopovnene ta onovlene. Kyiv: Blahodiinyi fond «Zdorovia zhinky i planuvannia simi», 104. Dostupno: <<https://surl.li/jrmtjs>>.

11. Iatsyshyna, O. V., 2021. *Upravlinnia zakladom zahalnoi serednoi osvity v umovakh inkluzii* [Management of a general secondary education institution in the context of inclusion]. *Inkluzivna osvita: ideia, stratehiia, rezultat: materialy I Vseukrainskoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (m. Ternopil, 8 kvitnia 2021 r.), Ternopil: TNPU, 211–213. Dostupno: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18741/1/58_Yatsyshyna.pdf>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-157-170>

УДК 004.738.5:371.3(045)

Моцик Ростислав Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри комп'ютерних наук,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0947-3579>

rostislavkpnu@gmail.com

Коломієць Наталія Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Одеса, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-4805>

kolomiets.nat77@gmail.com

Ящук Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії початкового навчання,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Умань, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3757-6025>

olenayashchuk15@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У СТВОРЕННІ ЕФЕКТИВНОГО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті висвітлено можливості хмарних сервісів як інструменту трансформації сучасного освітнього процесу. Актуальність дослідження

обумовлюється потребою всебічного аналізу ролі хмарних технологій у формуванні ефективного цифрового освітнього середовища. У центрі уваги перебуває педагогічний аспект – обґрунтований вибір сервісів відповідно до дидактичних завдань, розробка методичних підходів до їх інтеграції в освітній процес, а також налагодження якісної взаємодії між усіма суб'єктами освіти. Це забезпечить цілісність та системність упровадження цифрових інструментів у щоденну педагогічну практику.

Проаналізовано, як хмарні технології сприяють формуванню гнучкого, доступного та інтерактивного цифрового освітнього середовища. Показано, що їх використання дозволяє ефективно реалізувати принципи персоналізованого навчання, організовувати спільну діяльність, забезпечувати безперервну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу. Окрему увагу приділено характеристиці найбільш популярних хмарних сервісів, таких як Google Workspace for Education, Microsoft 365, Zoom, Padlet, Canva for Education, Mentimeter та інших, які забезпечують комплексне хмароорієнтоване середовище для навчання. Проаналізовано переваги кожного з інструментів, їхню функціональність, зручність використання, можливості інтеграції та підтримку інклюзивності. Визначено, що хмарні сервіси не лише доповнюють традиційні методи навчання, а й створюють нові педагогічні підходи, орієнтовані на суб'єктність і самостійність здобувача освіти. У межах дослідження обґрунтовано педагогічні, організаційні та технічні умови ефективного впровадження хмарних технологій у навчальну діяльність. Запропоновано критерії вибору хмарних сервісів залежно від дидактичних цілей, вікових особливостей учнів, рівня цифрової грамотності педагогів і технічних ресурсів освітніх закладів. Зроблено висновок, що хмарні сервіси є важливим чинником у розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу та формуванні сучасного, інноваційного освітнього середовища.

Ключові слова: хмарні сервіси; цифрові технології; цифрове освітнє середовище; дистанційне навчання; Google Workspace; цифрова трансформація освіти; цифрові інструменти; інновації в освіті.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі, що стрімко змінюється під впливом цифровізації, традиційні методи організації навчання дедалі частіше виявляються недостатніми для задоволення нових освітніх потреб. Виклики глобалізації, зростання обсягів інформації, необхідність забезпечення безперервного доступу до навчального контенту та підтримки інклюзивності потребують використання інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Саме в цьому контексті хмарні

сервіси набувають особливої актуальності, стаючи не лише технічним ресурсом, а й повноцінним середовищем для навчання.

Хмарні сервіси забезпечують збереження, обмін, редагування й спільну розробку навчального контенту в режимі реального часу, що сприяє активній взаємодії між учнями та педагогами. Вони дозволяють організовувати навчання у різних форматах (очному, дистанційному, змішаному), що є надзвичайно важливим у період непередбачуваних змін, таких як пандемії чи воєнні дії. У зв'язку з цим постає потреба в глибшому аналізі потенціалу хмарних технологій для створення стійкого й ефективного цифрового освітнього середовища.

Разом із широкими можливостями використання хмарних технологій, на практиці спостерігаються труднощі, пов'язані з їхнім впровадженням. Часто вчителі стикаються з проблемами вибору відповідних інструментів, недостатньою підготовкою до роботи в хмарному середовищі, обмеженнями технічної інфраструктури навчальних закладів. Крім того, нерідко хмарні сервіси використовуються фрагментарно або формально, без належної педагогічної доцільності та інтеграції у навчальні стратегії.

Складність полягає і в тому, що не всі хмарні інструменти є однаково ефективними для різних предметів, вікових категорій учнів або етапів навчального процесу. Відсутність чітких методичних рекомендацій щодо їх використання призводить до нераціонального витрачання ресурсів і зниження мотивації до навчання. У цьому контексті особливо важливим є усвідомлений підхід до впровадження хмарних сервісів як складової частини цифрової трансформації освіти.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного вивчення ролі хмарних технологій у побудові ефективного цифрового освітнього середовища. Важливим є не лише технічний аспект, а передусім педагогічний – вибір сервісів відповідно до дидактичних цілей, розробка методик їх впровадження, забезпечення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Це дозволить перейти від епізодичного застосування цифрових рішень до системного використання хмарних технологій у повсякденній педагогічній практиці.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика впровадження хмарних технологій у систему освіти є предметом активних наукових дискусій як в українському, так і в міжнародному освітньому просторі. Дослідники наголошують, що хмарні сервіси не лише розширюють технічні можливості освітніх закладів, а й створюють підґрунтя для реалізації принципів відкритої освіти, індивідуалізації та безперервного навчання. Зокрема, у працях В. Бикова, Н. Морзе, О. Спіріна, А. Гуржія ґрунтовно висвітлено концептуальні засади цифрової трансформації освіти та підкреслено роль хмарних технологій у розвитку інфраструктури цифрового освітнього середовища.

Іноземні науковці, такі як Т. Bates, М. Weller, Н. Jenkins, S. Downes, у своїх працях акцентують увагу на педагогічному потенціалі хмарних сервісів. Зокрема, розглядаються питання формування цифрової культури вчителів, організації віртуального освітнього простору, використання інструментів спільного навчання (collaborative learning), а також впровадження змішаних та гнучких моделей навчання. Ці підходи мають значний вплив

на методику проектування сучасних освітніх курсів, що базуються на взаємодії, доступності та персоналізації.

Українські дослідження у цій сфері зосереджені переважно на практичному застосуванні окремих хмарних сервісів (Google Workspace, Microsoft Teams, Zoom, Canva, Padlet, Classkick тощо) у процесі навчання в закладах загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти. Так, у роботах О. Капітан, Ю. Триуса, С. Литвинової, О. Пасічник, О. Муковоза обґрунтовано ефективність використання хмарних технологій для організації дистанційного навчання, розвитку цифрової грамотності педагогів та учнів, а також створення цифрових освітніх курсів, що базуються на інтерактивності та візуалізації контенту.

Попри значну кількість теоретичних і прикладних напрацювань, досі недостатньо розробленими залишаються питання методичного супроводу впровадження хмарних сервісів у навчальний процес, особливо на етапі інтеграції цих технологій у традиційні форми навчання. Також відзначається нестача узагальнених критеріїв педагогічно доцільного вибору хмарних сервісів відповідно до мети й змісту навчання, рівня цифрової підготовки здобувачів освіти та можливостей навчального закладу. Це створює передумови для подальших досліджень, спрямованих на формування моделей ефективного впровадження хмарних сервісів у контексті цифрового освітнього середовища.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – проаналізувати роль хмарних сервісів у формуванні цифрового освітнього середовища та окреслити умови їх ефективного використання з урахуванням педагогічних цілей, технічних можливостей і рівня цифрової грамотності учасників освітнього процесу.

У процесі дослідження реалізовувалися такі **завдання**:

1. Розкрити сутність хмарних сервісів як складової цифрового освітнього середовища та проаналізувати їх можливості у контексті трансформації освітнього процесу.

2. Визначити, як хмарні технології сприяють реалізації принципів персоналізованого, гнучкого та інклюзивного навчання.

3. Охарактеризувати функціональні особливості й переваги найбільш поширених хмарних сервісів (Google Workspace for Education, Microsoft 365, Zoom, Padlet, Canva for Education, Mentimeter та ін.).

4. Проаналізувати педагогічні, організаційні та технічні умови ефективного використання хмарних технологій у навчальному процесі.

5. Обґрунтувати критерії вибору хмарних сервісів з урахуванням дидактичних завдань, вікових особливостей учнів, цифрової компетентності педагогів і технічної бази освітнього закладу.

6. Зробити висновки щодо ролі хмарних сервісів у підвищенні якості освіти та розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Хмарні сервіси – це інтернет-орієнтовані інструменти, що забезпечують доступ до програмного забезпечення, зберігання даних, обміну файлами, комунікації й спільної роботи в реальному часі без прив'язки до фізичного пристрою. У контексті освіти вони створюють передумови для індивідуалізації, кооперації та візуалізації навчання. Серед найбільш популярних хмарних сервісів в [1]:

- Google Workspace for Education – хмарний пакет для створення завдань, оцінювання, онлайн-уроків і збереження матеріалів;
- Microsoft 365 for Education – інтегроване середовище для документообігу, відеозв'язку та взаємодії;
- Zoom – засіб синхронного навчання, проведення конференцій;
- Canva for Education – інструмент для створення навчальних візуалізацій;
- Padlet, Jamboard, Classkick, Mentimeter – інтерактивні дошки, тести й опитування.

З наукової точки зору, хмарні сервіси в освітньому процесі розглядаються як інноваційні цифрові технології, що сприяють реалізації педагогічних концепцій конструктивізму, когнітивізму, персоналізованого навчання та відкритої освіти. Їх використання дозволяє створити таке освітнє середовище, де домінують принципи гнучкості, доступності, колаборативності та інклюзивності. Це середовище відповідає вимогам цифрової трансформації, яка передбачає перехід від формального знання до формування компетентностей, зокрема цифрової, інформаційної, комунікативної.

Хмарні сервіси забезпечують середовище для «активного навчання» (active learning), в якому учні не лише споживають контент, а й беруть участь у його створенні, аналізі, обговоренні. Наприклад, сервіси Google (Docs, Slides, Jamboard) та Microsoft 365 (Word Online, OneNote, Whiteboard) дозволяють організовувати спільну діяльність у режимі реального часу, що реалізує принципи соціального конструктивізму (Vygotsky, Bruner), коли знання створюються у взаємодії. Завдяки цьому учень виступає не об'єктом, а суб'єктом навчання [7].

З позицій когнітивної психології, хмарні сервіси сприяють оптимізації когнітивного навантаження: можливість мультимодального подання інформації (текст, відео, візуалізація, аудіо), використання інфографіки та структурованих шаблонів дозволяє адаптувати навчальні матеріали до стилів навчання та особливостей сприйняття кожного учня. Дослідження вітчизняних науковців підкреслюють, що хмароорієнтоване середовище підвищує рівень залученості студентів через наявність гнучких траєкторій, інтерактивного контенту та миттєвого зворотного зв'язку.

Іншим важливим науковим аспектом є підтримка педагогічної діагностики та адаптивного навчання. Завдяки хмарним сервісам (наприклад, Google Forms, Quizizz, Edmodo, Classkick) педагоги можуть відстежувати прогрес учнів, автоматично отримувати статистику виконання завдань, визначати «зони найближчого розвитку», що є основою для персоналізованого підходу. Такий формат навчання, відповідно до досліджень

Н. Морзе та І. Іванюк, дає змогу формувати індивідуальні освітні траєкторії та адаптувати навчальний процес до потреб кожного здобувача освіти [2; 5].

З точки зору дидактики, хмарні сервіси підтримують принципи інтегрованості й міждисциплінарності, дозволяючи поєднувати елементи різних предметів у єдиний цифровий проект. Наприклад, сервіси Canva або Genially можуть бути використані одночасно у курсах історії, інформатики та мови, формуючи наскрізні компетентності. Крім того, хмарні платформи активно застосовуються в організації проєктного та дослідницького навчання, коли учні спільно створюють презентації, міні-сайти, блоги чи інтерактивні карти.

Важливим чинником є також розвиток цифрової грамотності – однієї з ключових компетентностей XXI століття. Робота в хмарному середовищі передбачає опанування навичок пошуку, обробки, критичного аналізу інформації, захисту персональних даних, взаємодії у віртуальному просторі. У результаті використання хмарних сервісів не лише покращує навчальні результати, а й формує готовність до життя і праці в цифровому суспільстві.

Таким чином, хмарні сервіси у навчанні – це не просто технологічні рішення, а дидактично обґрунтовані засоби організації сучасного освітнього процесу, що спирається на науково перевірені принципи: активність, суб'єктність, доступність, персоналізація, колаборація та безперервність навчання.

Ефективне впровадження хмарних сервісів у навчальну діяльність вимагає не лише технічної готовності, а й цілісного підходу, що охоплює педагогічні, організаційні та технічні умови. Саме збалансоване поєднання цих трьох компонентів забезпечує успішну інтеграцію хмарних технологій у систему освіти та перетворення їх з інструментів підтримки навчання на засоби повноцінної цифрової трансформації освітнього середовища [10; 11].

1. Педагогічні умови, ключовою умовою яких є педагогічна доцільність використання хмарних сервісів. Це означає, що впровадження кожного інструменту повинно бути обґрунтоване з позицій навчальної мети, змісту предмета, рівня сформованості компетентностей учнів і етапу уроку. Хмарні сервіси повинні виступати не самоцілью, а дидактичним засобом реалізації навчального завдання – наприклад, організації рефлексії, візуалізації, перевірки знань, спільного створення контенту. Важливою умовою є підвищення цифрової грамотності педагогів, що включає не лише технічну підготовку до роботи з сервісами, а й розуміння їхнього дидактичного потенціалу, методів інтеграції в освітній процес та вміння адаптувати інструменти під потреби учнів. Необхідно забезпечити педагогів системною підтримкою: проведенням тренінгів, розробкою методичних рекомендацій, створенням баз сценаріїв використання хмарних технологій у різних освітніх контекстах.

2. Організаційні умови охоплюють підтримку впровадження хмарних сервісів та включають стратегічне бачення цифрового розвитку закладу освіти. Важливо, щоб адміністрація формувала політику цифровізації, забезпечувала нормативно-правове регулювання, розробляла внутрішні регламенти користування сервісами, а також

мотивувала вчителів до впровадження інноваційних технологій. Адміністративний супровід має забезпечувати сталість цифрових ініціатив і створювати сприятливе середовище для професійного зростання педагогів.

Окрему увагу слід приділити інклюзивності цифрового середовища. Хмарні сервіси мають використовуватись з урахуванням потреб учнів з різними освітніми запитами, включно з тими, хто має особливості розвитку або навчається в умовах соціальних обмежень. Підтримка різних мов, режимів доступу, адаптивний інтерфейс, наявність інструкцій, простота у використанні – усе це сприяє зменшенню цифрового розриву між учасниками освітнього процесу.

3. Технічні умови передбачають наявність стабільного підключення до Інтернету, сучасної комп'ютерної техніки (комп'ютери, ноутбуки, планшети), а також відповідного програмного забезпечення, яке підтримує роботу обраних хмарних сервісів. Важливою є також технічна підтримка з боку ІТ-фахівців закладу, що забезпечують налаштування середовища, вирішення технічних збоїв, оновлення програмних компонентів.

Окремо варто виділити питання інформаційної безпеки та захисту персональних даних. При впровадженні хмарних рішень необхідно дотримуватися вимог чинного законодавства щодо конфіденційності, використовувати сервіси з відповідним рівнем аутентифікації, шифрування та політикою безпеки. Доцільним є навчання педагогів та учнів основам цифрової безпеки й етики поведінки у віртуальному середовищі.

Таким чином, ефективне впровадження хмарних сервісів у навчання можливе лише за умови скоординованої роботи всіх суб'єктів освітнього процесу – педагогів, адміністрації, ІТ-підтримки, учнів і батьків. Лише за наявності педагогічно обґрунтованої моделі використання, організаційної підтримки та відповідної технічної інфраструктури хмарні сервіси здатні стати потужним інструментом цифрової модернізації освіти.

Одним із найпоказовіших прикладів ефективного впровадження інтерактивної цифрової технології в освітній процес є використання Google Classroom у закладах загальної середньої освіти для організації змішаного навчання з предмета «Українська мова та література» у 8 класі [8].

У межах тематичного блоку «Літературна казка» вчителем було реалізовано структуру уроків за моделлю змішаного навчання, зокрема ротації станцій, де Google Classroom виступав як основна платформа координації та цифрової взаємодії. Учні поділялися на три групи, кожна з яких виконувала завдання на окремій станції:

1. Станція читання та аналізу – учні працювали з фрагментами тексту казки, розміщеними в Google Docs, та позначали ключові епізоди за допомогою коментарів;
2. Станція візуалізації – за допомогою Google Slides учні створювали візуальну структуру подій (інтерактивну хронологію);
3. Станція тестування – учні проходили інтерактивний тест у Google Forms із миттєвим зворотним зв'язком та підказками.

Завдяки платформі Google Classroom учитель мав змогу:

- планувати та структурувати курс у вигляді розділів і тем;

- контролювати виконання завдань у режимі реального часу;
- надавати диференційований зворотний зв'язок;
- оцінювати роботи згідно з критеріями, інтегрованими в електронні таблиці;
- стимулювати мотивацію учнів за допомогою електронних сертифікатів і віртуальних відзнак.

Результати впровадження демонстрували зростання залученості учнів (на 28% більше виконаних завдань порівняно з традиційною формою), покращення результатів тестування (середній бал підвищився на 0,6 бала за 12-бальною шкалою), а також позитивну динаміку розвитку навичок самоорганізації та критичного аналізу тексту. Згідно з анкетуванням, проведеним серед учнів, 87% респондентів зазначили, що інтерактивний формат сприяв глибшому розумінню матеріалу, а 92% позитивно оцінили можливість працювати у власному темпі.

Цей приклад демонструє, що ефективне використання цифрової платформи базується не лише на її технічному функціоналі, а передусім – на педагогічному дизайні освітнього процесу, орієнтованому на активну участь учнів, зворотний зв'язок, візуалізацію навчального матеріалу й розвиток самостійності. Інтерактивна платформа в такому випадку виступає не як заміник учителя, а як партнер у реалізації інноваційного навчального сценарію.

Упровадження хмарних сервісів в освіті потребує не лише технічного налаштування, а й чіткого розуміння функціональних можливостей кожного інструменту, його дидактичного потенціалу та сфер оптимального застосування. Розглянемо особливості найпоширеніших хмарних сервісів, які стали ключовими платформами для організації сучасного освітнього процесу [6; 9].

Google Workspace for Education. Це безкоштовний набір хмарних інструментів, орієнтований спеціально на освітні установи. Основу платформи складають Google Classroom, Docs, Slides, Forms, Drive, Meet, які інтегруються в єдину цифрову екосистему. Серед особливостей:

- забезпечує централізоване управління навчанням;
- дозволяє створювати курси, завдання, оцінки й здійснювати моніторинг;
- підтримує спільну роботу з документами в режимі реального часу;
- має простий інтерфейс і високу доступність;
- легко адаптується до будь-якого предмета та рівня освіти;
- активно використовується для змішаного та дистанційного навчання.

Google Workspace сприяє розвитку навичок співпраці, самоорганізації та цифрової грамотності, особливо серед учнів середньої та старшої школи.

Microsoft 365 for Education. Комплексне хмарне середовище від Microsoft, яке включає Teams, Word, Excel, PowerPoint, OneNote, Forms, Stream тощо. Цей сервіс орієнтований на формальну структуру навчання і використовується як у середній, так і у вищій освіті. Серед особливостей:

– платформа Teams дозволяє створювати віртуальні класи, проводити уроки, організовувати групову роботу;

- висока інтеграція з електронними щоденниками, опитуваннями, аналітикою;
- підтримка OneNote Class Notebook для індивідуальних робочих зошитів;
- підвищений рівень безпеки й корпоративної інтеграції.

Microsoft 365 – це сервіс із сильними можливостями керування контентом та вбудованої співпраці, який ідеально підходить для проєктної діяльності та формування цифрового портфоліо учнів.

Zoom. Один із найпоширеніших сервісів відеозв'язку, який активно застосовується для синхронного дистанційного навчання. Серед основних особливостей:

- дозволяє організовувати інтерактивні відеоуроки з використанням функцій «екрану», віртуальної дошки, опитувань;
- підтримує роботу в малих групах (breakout rooms) для колаборативної діяльності;
- надає можливість запису занять для асинхронного перегляду;
- інтегрується з LMS (Google Classroom, Moodle тощо).

Zoom має низький поріг входу для користувача і забезпечує реальний контакт між учителем і учнями, що особливо важливо в умовах дистанційного навчання.

Padlet. Веб-платформа для створення інтерактивних цифрових дошок, які підтримують текст, зображення, відео, посилання, документи. Серед основних особливостей:

- створення віртуальних стінгазет, інтелект-карт, рефлексивних дошок;
- підтримка спільного редагування контенту;
- можливість організовувати обговорення, анкетування, брейнстормінг;
- інтуїтивно зрозумілий інтерфейс і кросплатформенність.

Padlet є ідеальним для візуалізації ідей, спільної роботи над проєктами, рефлексії й створення колективного освітнього продукту.

Mentimeter. Інтерактивний сервіс для створення презентацій із вбудованими елементами зворотного зв'язку: опитування, вікторини, хмари слів, шкали оцінювання тощо. Серед основних особливостей:

- дозволяє миттєво отримувати думки учнів під час уроку;
- стимулює участь усіх учасників через анонімні відповіді;
- підходить для формувального оцінювання;
- добре інтегрується з PowerPoint, Zoom, Google Meet.

Mentimeter активізує учнів, особливо на мотиваційному та рефлексивному етапах уроку, і допомагає створити атмосферу взаємодії.

Canva for Education. Хмарний графічний редактор із широким набором шаблонів для створення презентацій, інфографіки, вікторин, буклетів тощо. Серед основних особливостей:

- дозволяє створювати високоякісний візуальний контент без спеціальної підготовки;
- підтримує спільне редагування та коментування;
- має бібліотеку шаблонів, підібраних спеціально для освітніх цілей;
- сприяє розвитку творчості та візуальної грамотності.

Canva є незамінною для підготовки учнями проєктних робіт, портфоліо, постерів, що відповідає принципам візуального навчання та STEAM-підходу.

Кожен із розглянутих сервісів має власні дидактичні переваги, а їх ефективність зростає при інтеграції у цілісні навчальні сценарії. Успішне використання хмарних платформ базується на поєднанні технічної готовності, методичної обґрунтованості й диференційованого підходу до вибору інструментів залежно від цілей, змісту й форм навчання.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У контексті активної цифрової трансформації освіти хмарні сервіси постають не як додаткові допоміжні інструменти, а як системоутворювальний компонент сучасного цифрового освітнього середовища. Вони дозволяють організовувати ефективну комунікацію, здійснювати інтерактивну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, підтримувати диференційоване та індивідуалізоване навчання, забезпечувати гнучкість і доступність освітнього контенту незалежно від місця перебування учнів і викладачів.

Проведене дослідження дало змогу визначити основні напрями ефективного використання хмарних сервісів в освіті, зокрема в аспектах організації змішаного й дистанційного навчання, створення та поширення навчального контенту, зворотного зв'язку, оцінювання, візуалізації навчального матеріалу та розвитку цифрових компетентностей учасників освітнього процесу. Хмарні сервіси сприяють підвищенню рівня залученості учнів, стимулюють пізнавальну активність, створюють умови для співпраці та спільного навчання, а також сприяють розвитку навичок XXI століття – критичного мислення, самостійності, медіаграмотності та цифрової етики.

Розгляд особливостей використання таких хмарних сервісів, як Google Workspace for Education, Microsoft 365, Zoom, Padlet, Mentimeter, Canva for Education, показав, що ці платформи забезпечують широкий спектр функцій, необхідних для ефективного освітнього процесу: спільна робота з документами, інтеграція відеозв'язку, організація візуалізацій, створення інтерактивного зворотного зв'язку, аналітика навчальної

активності тощо. Проте ефективність їх використання залежить не лише від функціоналу, а насамперед – від дидактичного дизайну уроку та методичної готовності педагога.

Подальші перспективи. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання означеної проблеми. Подальші наукові розвідки доцільно спрямовувати на розробку дидактичних моделей використання хмарних сервісів у навчанні різних предметів, вивчення впливу цих інструментів на навчальну мотивацію, ефективність засвоєння знань, розвиток соціально-комунікативних навичок та формування критичного мислення. Актуальними залишаються також питання кібергігієни, цифрової етики та розвитку цифрової культури в умовах освітньої взаємодії.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Биков, В. Ю., 2008. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: *Атіка*, 684.
2. Морзе, Н. В., Вембер, В. В., 2020. Цифрова компетентність сучасного вчителя: індикатори, рівні, інструменти оцінювання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2(76), 47–62.
3. Литвинова, С. Г., 2018. Хмаро орієнтоване навчальне середовище: особливості побудови та перспективи використання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1(63), 1–13.
4. Муковіз, О. П. Ефективність системи дистанційного навчання на рівень розвитку методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові інновації та передові технології*. Київ, 2024, 3(31), 1138–1149.
5. Іванюк, І. В., 2019. Моделі використання хмарних технологій у навчальному процесі. *Освітологічний дискурс*, 4, 66–74.
6. Спірін, О. М., 2020. Теоретико-методологічні засади формування цифрового освітнього середовища закладу освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 6, 3–9.
7. Гуржій, А. М., Науменко, Н. В., 2021. Хмарні сервіси в управлінні освітнім процесом. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту. Серія: Педагогічні науки*, 3(77), 23–27.
8. Капітан, О. В., Триус, Ю. В., 2024. Використання методу аналізу ієрархій при виборі LMS для формування інформаційного освітнього середовища. *Інформаційні технології в освіті, науці і техніці*: матеріали VII Міжнар. конф. Черкаси: ЧДТУ, 306–310.
9. Вознюк, О. М., 2022. Теоретичні основи цифровізації освіти в умовах інформаційного суспільства. *Освітні інновації*, 1, 15–22.
10. Пасічник, О. М., 2023. Інструменти Google Workspace у змішаному навчанні: досвід, проблеми, перспективи. *Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка. Серія: Педагогіка*, 1(45), 98–106.
11. Яремко, С. І., Новицький, Р. В., 2025. Розробка критеріїв захищеності інформаційних ресурсів в системах управління навчанням. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Економічні науки*, 1(338), 252–258.

USING CLOUD SERVICES IN CREATING AN EFFECTIVE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Rostislav Motsyk,

PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0947-3579>

rostislavkpnu@gmail.com

Nataliia Kolomiets,

PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Educational Management,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-4805>

kolomiets.nat77@gmail.com

Olena Yashchuk,

PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Theory of Primary Education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3757-6025>

olenayashchuk15@gmail.com

Abstract. The article highlights the capabilities of cloud services as a tool for transforming the modern educational process. The relevance of the study is determined by the need for a comprehensive analysis of the role of cloud technologies in shaping an effective digital educational environment. The focus is placed on the pedagogical aspect – the well-grounded selection of services according to didactic tasks, the development of methodological approaches to their integration into the educational process, and the establishment of effective interaction among all participants in education. This will ensure the coherence and systematic implementation of digital tools in everyday teaching practice.

It analyzes how cloud technologies contribute to the formation of a flexible, accessible and interactive digital educational environment. It is shown that their use allows for the effective implementation of the principles of personalized learning, the organization of joint activities, and the provision of continuous communication between all participants in the educational process.

Particular attention is paid to the characteristics of the most popular cloud services, such as Google Workspace for Education, Microsoft 365, Zoom, Padlet, Canva for Education, Mentimeter and others, which provide a comprehensive cloud-based learning environment. The advantages of each of the tools, their functionality, ease of use, integration capabilities, and support for inclusiveness are analyzed. It is determined that cloud services not only complement traditional teaching methods, but also create new pedagogical approaches focused on the subjectivity and independence of the learner.

The study substantiates the pedagogical, organizational and technical conditions for the effective implementation of cloud technologies in educational activities. Criteria for choosing cloud services are proposed depending on didactic goals, age characteristics of students, level of digital literacy of teachers and technical resources of educational institutions. It is concluded that cloud services are an important factor in the development of digital competence of participants in the educational process and the formation of a modern, innovative educational environment.

Keywords: cloud services; digital technologies; digital educational environment; distance learning; Google Workspace; digital transformation of education; digital tools; innovations in education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bykov, V. Yu., 2008. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]: monohrafiia. Kyiv: *Atika*, 684.
2. Morze, N. V., & Vember, V. V., 2020. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia: indykatory, rivni, instrumenty otsiniuvannia [Digital competence of a modern teacher: indicators, levels, assessment tools]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 2(76), 47–62.
3. Lytvynova, S. H., 2018. Khmaro oriientovane navchalne seredovyshche: osoblyvosti pobudovy ta perspektyvy vykorystannia [Cloud-oriented learning environment: features of construction and prospects for use]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1(63), 1–13.
4. Mukoviz, O. P., 2024. Efektyvnist systemy dystantsiinoho navchannia na riven rozvytku metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [The effectiveness of the distance learning system on the level of development of methodological competence of future primary school teachers]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 3 (31), 1138–1149.
5. Ivaniuk, I. V., 2019. Modeli vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi [Models of using cloud technologies in the educational process]. *Osvitlohichnyi dyskurs*, 4, 66–74.
6. Spirin, O. M., 2020. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha zakladu osvity [Theoretical and methodological principles of forming a digital educational environment of an educational institution]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 6, 3–9.

7. Hurzhii, A. M., & Naumenko, N. V., 2021. Khmarni servisy v upravlinni osvitim protsesom [Cloud services in educational process management]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzh. un-tu. Seriya: Pedagogichni nauky*, 3(77), 23–27.

8. Kapitan, O. V., & Tryus, Yu. V., 2024. Vykorystannia metodu analizu iierarkhii pry vybori LMS dlia formuvannia informatsiinoho osvitnoho seredovyscha [Using the method of hierarchy analysis when choosing an LMS for forming an information educational environment]. *Informatsiini tekhnologii v osviti, nautsi i tekhnitsi* : materialy VII Mizhnar. konf. Cherkasy : ChDTU, 306–310.

9. Vozniuk, O. M., 2022. Teoretychni osnovy tsyfrovizatsii osvity v umovakh informatsiinoho suspilstva [Theoretical foundations of digitalization of education in the conditions of an information society]. *Osvitni innovatsii*, 1, 15–22.

10. Pasichnyk, O. M., 2023. Instrumenty Google Workspace u zmishanomu navchanni: dosvid, problemy, perspektyvy [Google Workspace Tools in Blended Learning: Experience, Problems, Prospects]. *Visnyk Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. Seriya: Pedagogika*, 1(45), 98–106.

11. Iaremko, S. I., & Novytskyi, R. V., 2025. Rozrobka kryteriiv zakhyshchenosti informatsiinykh resursiv v systemakh upravlinnia navchanniam [Development of Criteria for the Security of Information Resources in Learning Management Systems]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Ekonomichni nauky*, 1(338), 252–258.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-170-181>

УДК 378.147.091.33:811.111

Олинець Тетяна Василівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедри теорії та методик початкової освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8554-6894>

olynets@kpnu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ GUIDED DISCOVERY В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено проблему використання методів навчання іноземної (англійської) мови у закладі вищої освіти, які б дозволяли зреалізувати знання, уміння, навички здобувачів вищої освіти для розв'язання конкретних іншомовних комунікативних завдань у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Описано guided discovery як ефективний студентоорієнтований метод у навчанні

граматики, який підвищує рівень активності та взаємодії на заняттях іноземної мови.

Розглянуто класифікацію методів навчання іноземної мови за диференційованими ознаками. Зазначено, що добір методів, які використовувалися в закладах освіти, завжди залежав від соціальних потреб суспільства, визначав мету, зміст навчання іноземних мов і вибір конкретної мови. Визначено, що граматична компетентність – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших людей. Схарактеризовано основні компоненти граматичної компетентності: граматичні навички, граматичні знання, граматичну усвідомленість.

З'ясовано, що в сучасній методиці викладання іноземних мов використовуються два основні підходи до навчання граматики: дедуктивний та індуктивний. При дедуктивному підході викладач спочатку презентує граматичне правило, а потім студенти використовують його у мовленні. Індуктивний підхід передбачає, що студенти самі виводять правило через виконання завдань. Guided discovery, відомий також як індуктивний підхід, є методом, за якого вчитель спочатку надає учням приклади граматичної структури, а потім організовує їх роботу щодо самостійного виведення правил. Окреслено п'ять етапів використання методу guided discovery для навчання граматичної структури: вибір відповідного контексту; уважне вивчення та аналіз значення, форми та вимови структури (MFP – meaning, form and pronunciation); формулювання граматичного правила; виконання практичних завдань; добір контексту для переходу до вільної практики (freer practice). Подано фрагмент навчання граматичного матеріалу з використанням методу guided discovery.

Ключові слова: іноземна мова; метод guided discovery; граматична компетентність; комунікація; здобувачі вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний світ стрімко зазнає глобалізації та активно зміцнює міжнародні зв'язки. Саме тому іноземні мови стають провідним компонентом цього процесу. Відтак сьогодні одним із головних завдань освіти є опанування іноземних мов. У закладах загальної та вищої освіти особливу увагу приділяють навчанню англійської мови, яка є мовою міжнародної комунікації.

Навчання граматики – один із найважливіших аспектів навчання іноземної мови, оскільки повноцінна комунікація не може відбуватися без розуміння її граматичної будови.

О. Пасько вважає, що «це (граматика) свого роду «каркас», на якому базується лексика. Навчання граматики і правильного оформлення висловлювання, а також розпізнавання граматичних форм у мові та письмі відбувається за допомогою формування граматичних навичок» [7].

Немає сумніву, що знання граматичних правил необхідне для успішного володіння мовою. Але незмінним є питання останніх років – чи повинен учитель навчати правил у вправах, чи краще учням / студентам інтуїтивно засвоювати граматику в процесі комунікативної діяльності, замість того, щоб вивчати її через спеціальні вправи, спрямовані на засвоєння того чи іншого правила. Особливо важливо це на середньому етапі, коли учні / студенти володіють достатнім лексичним запасом і в них закладається алгоритм засвоєння іншомовного матеріалу. Успішне оволодіння іноземною мовою на занятті відбудеться тільки в тому випадку, якщо організувати освітній процес у такий спосіб, щоб здобувачі якомога точніше імітували умови реального іншомовного спілкування. Засвоєння граматики викликає багато труднощів, які ускладнюються граматичними термінами і правилами та нескінченною низкою винятків. Часто викладання граматики обмежується таблицями, заучуванням конструкцій, однотипними вправами. Велика кількість термінів ускладнює навчання. Не завжди чергуються форми роботи, що викликає пасивну діяльність здобувачів. Тому виникла необхідність у навчальних методах, які направлені на комунікацію [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у теоретичний і практичний розвиток проблеми використання ефективних методів навчання на заняттях іноземної мови зробили у своїх працях такі науковці, як О. Бігич, С. Гапонова, О. Котенко, Л. Морська, С. Ніколаєва, Т. Полонська, В. Редько, Ю. Федусенко й ін. Питання навчання граматичної складової мови досліджували такі науковці, як І. Будз, Т. Веретюк, Н. Корінчук, Я. Поченюк, О. Резунова й ін. Учені аналізують зміст навчання граматичного матеріалу та обґрунтовують застосування раціональних та ефективних методик викладання. Також формування іншомовної граматичної компетентності було предметом дослідження у роботах таких іноземних дослідників, як B. Aarts, G. Leech, R. Murphy, M. Swan та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – розглянути особливості формування граматичної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі реалізації методу guided discovery на заняттях англійської мови.

Для досягнення мети дослідження було визначено такі **завдання**: проаналізувати наукові джерела та вивчити передовий досвід з досліджуваної тематики; визначити ключові поняття та їх значення в контексті методології та граматики; продемонструвати приклад застосування методу guided discovery на основі практичного кейсу.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Важливою складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є невід'ємною частиною сучасного життя. Вивчення іноземної мови – крок досить важливий, оскільки потребує значних зусиль. Це також запорука вдалої кар'єри майбутніх фахівців. Для досягнення високого рівня володіння іноземною мовою викладачеві важливо володіти новітніми методами викладання, спеціальними навчальними техніками та прийомами, щоб оптимально обирати відповідні методи з урахуванням рівня знань, потреб та інтересів студентів. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [3, с. 159-160].

Метод трактують як єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики, як мета, зміст, технологія та засоби навчання іноземних мов. Класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать різноманітні ознаки. Залежно від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи ділять на перекладні та безперекладні (прямі). Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод і метод навчання читання. Назва методу може відбивати спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний; зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо а також методи, в яких зафіксовано чинник часу: короткочасний, інтенсивний або певні психологічні феномени: методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості. Залежно від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають такі назви: метод програмованого навчання, метод з використанням ІКТ тощо [6, с. 286].

Історія методики навчання іноземних мов завжди була зорієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдавнішим був натуральний метод, згідно з яким іноземну мову засвоювали так, як дитина засвоює рідну мову – шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу за аналогією з вивченим.

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувалися в різних закладах освіти, залежали від соціального замовлення суспільства, що впливало на мету та зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови [6, с. 286].

У сучасному закладі вищої освіти не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів іноземною мовою, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Беручи до уваги одне з головних завдань, яке покладене у будь-якому курсі англійської мови, потрібно розвивати іншомовну компетентність студентів закладів вищої освіти, яка необхідна для ефективної участі в ситуаціях повсякденного та професійного спрямування. Тому виникла необхідність перегляду підходів та методів і до вивчення граматичних аспектів навчання іноземної мови [4, с. 121]. Вибір таких методів повинен базуватися на індивідуальних особливостях студентів, їхніх мовних потребах та націленості на інтеграцію граматичних знань із мовленнєвими аспектами, такими як аудіювання, говоріння, читання та письмо. А, отже, граматики вже є не метою, а одним із важливих засобів навчання мови, невід'ємним компонентом усіх видів мовленнєвої діяльності.

І. Грищук переконана, що «знання граматики, тобто знання правил і форм іноземної мови, недостатньо для здійснення комунікації. Тим більше, що студенти, особливо на початковому етапі, оволодівають граматику не шляхом вивчення правил, а шляхом імпліцитного засвоєння граматичних структур. Не володіючи фонетикою й лексикою, людина не може реалізувати в мові свої знання граматики. Не володіючи видами мовленнєвої діяльності (читанням і письмом, аудіюванням і говорінням), вона також не зможе користуватися мовою як засобом спілкування» [2].

Ю. Лазуткіна стверджує, що «формування граматичних навичок студентів є актуальною проблемою, оскільки потребує комплексного підходу. Граматичний навик є сукупністю автоматизованих дій, що забезпечують адекватне морфолого-синтаксичне оформлення одиниці мовлення. При формуванні граматичної компетентності необхідно приділяти увагу не лише формальній стороні граматичної навички, яка відповідає за правильне оформлення граматичної структури згідно з нормами мови, але й функціональній стороні, яка обумовлює функціонування граматичного явища у мовленні відповідно до комунікативних задач, тобто втілює комунікативні можливості граматичних явищ» [4, с. 121].

Граматична компетентність – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших людей, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості [5, с. 57].

Граматичні навички поділяють на:

- рецептивні граматичні навички, тобто навички розуміння граматичних структур під час аудіювання та читання;
- репродуктивні граматичні навички, тобто навички вживання граматичних структур в усному та писемному мовленні.

Граматичні знання – це знання структури мови.

Основою для отримання граматичних знань слугує граматичний матеріал, визначений освітньою програмою для відповідного етапу навчання.

Граматичний матеріал охоплює:

- активний граматичний мінімум, який включає граматичні структури, що використовуються для вираження власних думок іноземною мовою в усній і писемній формах;

- пасивний граматичний мінімум, до якого входять граматичні структури, якими учні можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення під час аудіювання та читання.

Активний граматичний мінімум учні засвоюють на початковому та основному етапі навчання в закладі загальної середньої освіти. Пасивний граматичний мінімум починає з'являтися на середньому ступені навчання, а на старшому він становить переважну більшість граматичного матеріалу, необхідного для засвоєння. Щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти як активним, так і пасивним граматичним мінімумами.

Граматична усвідомленість – це здатність людини розмірковувати над процесами формування своєї граматичної компетентності, свідомо реєструвати й розпізнавати граматичні структури в усному і писемному мовленні, їхні особливості та закономірності утворення й функціонування; знати свій «тип» мовця і «учня», аналізувати граматичну сторону свого мовлення тощо [5, с. 57].

Роль граматики в курсі вивчення будь-якої іноземної мови полягає в тому, що граMATика є саме тією необхідною базою, без якої неможливо повноцінне використання іноземної мови як засобу спілкування. ГраMATика рідної мови вбудована у свідомість носія й усвідомлюється тільки під час рефлексії (коли виникає питання, як правильно сказати). При навчанні іноземної мови перед педагогом постає задача – вивести систему форм і правил вживання іноземної мови на рівень автоматичного вживання, тобто в область несвідомого.

У сучасній методиці викладання іноземних мов використовують два основні підходи до навчання граматики: дедуктивний та індуктивний. При дедуктивному підході спершу презентують граматичне правило, а потім на його основі продукується мова (викладач презентує правило). При індуктивному підході студенти самостійно формулюють правило на основі виконання запропонованих викладачем завдань. Обидва підходи мають свої переваги та недоліки. Дедуктивний метод заощаджує час, більше уваги надається відпрацюванню презентованої граматичної структури через систему різних вправ. Тож такий підхід варто використовувати для студентів із нижчим рівнем знань та в умовах, коли на вивчення дисципліни «Іноземна мова» виділяється невеликий обсяг годин. Індуктивний підхід буде ефективнішим для роботи зі студентами, які вже мають певну сформовану мовну базу, спонукаючи їх до спостережень, аналізу та формулювання власних висновків [1].

Отже, навчання граматики у взаємозв'язку з різними видами мовленнєвої діяльності підвищує рівень володіння іноземною мовою, сприяє розвитку іншомовних навичок, відтак покращує якість комунікації. Викладач може використовувати різні способи

навчання граматики, вибір залежить від рівня підготовки студентів та їх лінгвістичних здібностей, цілей навчання, складності граматичного матеріалу та обсягу відведеного на вивчення мови часу [1].

Одним із методів індуктивного підходу до навчання граматики є guided discovery – метод керованого відкриття. «Сутність методу полягає в тому, що вчитель спочатку дає учням приклади мовної структури та допомагає учням самостійно виводити правила», – йдеться на веб-сайті [British Council](#) [8].

Алгоритм використання методу guided discovery на заняттях англійської мови під час навчання граматичного матеріалу передбачає дотримання п'яти кроків.

Крок 1. Доберіть відповідний контекст для вивчення граматичної структури.

Це можна зробити через прочитання тексту, статті чи блогу, публікації, коміксів, прослуховування пісень (із текстами), перегляд відео – підходить практично все, що може викликати інтерес у студентів. Головне пам'ятати: контекст повинен містити приклади target language, якої ви збираєтеся навчати. Чим більше, тим краще.

Крок 2. Уважно проаналізуйте значення, форму та вимову структури (MFP – meaning, form and pronunciation).

На цьому етапі необхідно допомогти студентам визначити та проаналізувати граматичну структуру. Це можна зробити, ставлячи питання, які допомагають вчителю визначити, чи студенти зрозуміли сутність лексичної або граматичної одиниці на уроці (CCQ – concept checking questions). Наприклад, до речення *“I used to sleep for eight hours every night, but now I only sleep for six”* можна поставити такі питання: *“Are we talking about present or past?”*, *“Are you talking about habit?”*, *“Do you still sleep for eight hours?”* тощо.

Таблиця 1

Альтернатива CCQ

Meaning	Form	Pronunciation
Students match sentences to timelines.	Students use example sentences to complete gaps in the form	Students mark sentence stress on example sentences then compare with answers
Students discuss concept checking questions in groups.	Students rearrange sentences according to the form	Students identify weak forms in example sentences
Students underline the correct answer to complete a grammar rule.		

Крок 3. Сформулюйте правило.

Використовуючи інформацію з кроку 2, запропонуйте студентам сформулювати правило самостійно. Не забудьте написати все, що вони пропонують, на дошці. Студенти почуватимуться надзвичайно вмотивованими та впевненими, якщо зможуть правильно використовувати граматику, якої вони раніше не вивчали.

Крок 4. Практика.

Після формулювання граматичного правила необхідно організувати практику використання нової граматичної структури. Завдання можуть включати controlled practice (тобто під вашим пильним поглядом), такі як, наприклад, matching, filling in the gaps, close-ended questions. На цьому етапі можна відкоригувати використання студентами граматичної структури та переконатися, чи вони її добре засвоїли.

Крок 5. Доберіть відповідний контекст і переходьте до freer practice.

Це можуть бути більш комунікативні та змістовні завдання, такі як відкриті запитання для обговорення, рольові ігри, написання творів, інструкцій тощо.

Варто зауважити, що іноді метод керованого відкриття займає більше часу, ніж пояснення граматики вчителем. Проте студенти краще й міцніше запам'ятовують речі, над якими їм довелося попрацювати та до яких вони додумуються самостійно.

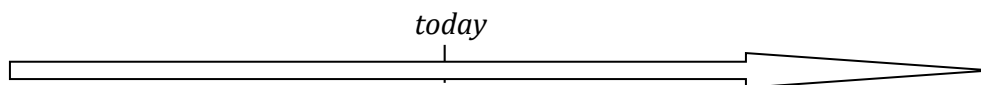
Викладачеві складніше керувати аудиторією через те, що доводиться багато «моніторити» під час використання методу guided discovery, але це робить заняття активнішими, а рівень взаємодії студентів – вищим, оскільки окреслений метод використовує peer teaching, що сильно впливає на пам'ять і заохочує до спілкування.

Часто викладачам доводиться самостійно розробляти завдання для guided discovery, що вимагає часу та досвіду. З іншого боку, створюються власні ресурси з нуля. І, мабуть, найголовніша перевага цього підходу полягає в тому, що діяльність на занятті стає орієнтованою на студентів [8].

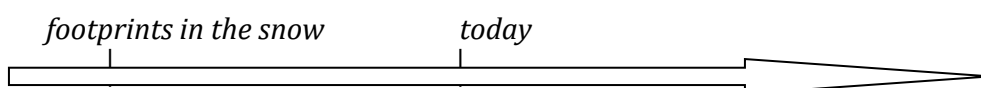
Наведемо фрагмент навчання граматичного матеріалу за допомогою методу guided discovery на основі газетної статті "Is the story real?".

In 1951, a British explorer, Eric Shipton, was climbing in the Himalayas, south of mount Everest. He wasn't exploring alone. There were several climbers and Sherpas with him. They weren't climbing that day, but they were walking through thick snow on a mountain 6,000 metres high when they saw a line of footprints. They followed the footprints for 500 metres. The footprints were 33 cm long, 20 cm wide and a few centimetres deep. It wasn't a bear. The footprints were much too big. The Sherpas said the animal usually lived in the forests and didn't often come up into the snow. Their name for the animal was the Yeti, or the Wild man of the Snows. People still come back from the Himalayas today with stories of seeing the Yeti.

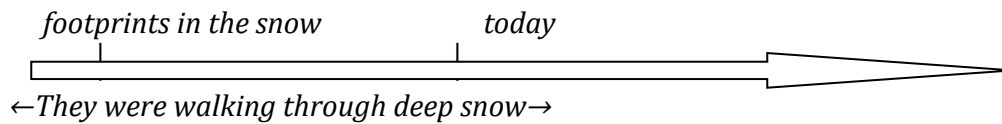
1. Books closed. Introduce the past continuous by drawing a timeline on the board.



2. Ask the students "What did the explorers see in the Himalayas?" (footprints in the snow) and write it on the timeline.



3. Then, ask the students to describe the explorers' activity at this time and write it on the timeline.



4. Finally, ask the students some concept checking questions: "When did they start walking?", "When did they see the footprints?", "Did they continue walking afterwards?". Elicit when we use the past continuous.

5. Books open. Ask the students to look at the table and say what kind of words are missing in 1-4 (the verb) before they complete the table.

Answers: 1 – *climbing*; 2 – *walking*; 3 – *exploring*; 4 – *climbing*.

Таблиця 2

Past Continuous

Positive	Eric Shipton The climbers	was were	1 ____ in the mountains. 2 ____ through thick snow.
Negative	Eric Shipton The climbers	wasn't weren't	3 ____ alone. 4 ____ that day.
	Was	I / he / she / it	
	Were	you / we / they	
	Yes,	I / he / she / it	was.
	No,		wasn't.
	Yes,	you / we / they	were.
	No,		weren't.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, метод guided discovery є ефективним у навчанні іноземної мови, оскільки залучає студентів до активного навчання, дозволяючи їм самостійно відкривати граматичні закономірності іншомовної системи та аналізувати їх у контексті. Це сприяє розвитку граматичної усвідомленості, покращує довготривале засвоєння матеріалу, підвищує мотивацію і робить навчання студентоорієнтованим.

Подальшого наукового пошуку потребує метод guided discovery в інтеграції з Presentation-Practice-Production, Task-based Learning та Functional Approach, оскільки дослідження їх взаємодії може значно поглибити розуміння ефективності навчальних стратегій.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Байдак, Л., 2018. Особливості навчання граматиці іноземної мови студентів нелінгвістичних ВНЗ. Доступно: <<https://surl.lu/bixiyh>>.
2. Грищук, І., 2021. Методика формування і контролю граматичних навичок у навчанні англійської мови. Доступно: <<https://naurok.com.ua/metodika-formuvannya-i-kontrolyu-gramatichnih-navichok-u-navchanni-angliysko-movi-251262.html>>.
3. Кузьмінський, А., 2008. *Педагогіка: Підручник*. Київ: Знання-Прес, 2008, 447.
4. Лазуткіна, Ю., 2014. Граматичний аспект вивчення іноземної мови. *Педагогічні науки*, 61–62, 121.
5. *Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*, 2018 / уклад. Холод Ірина Василівна. Умань: Візаві, 165
6. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*, 2002. Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / гол. авторів під керівн. С. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 328.
7. Пасько, О., 2017. Сучасні методи вивчення граматики англійської мови у середній школі. Доступно: <<https://vseosvita.ua/library/embed/01007rj0-28a0.doc.html>>.
8. Як навчати граматиці методом сугестивного відкриття (Guided discovery)?, 2019. Доступно: <<https://grade.ua/uk/blog/guided-discovery/>>.
9. Heiderman, E., 2020. *Prepare. A2. Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition, 279.
10. Kosta, J., & Williams M., 2020. *Prepare. A2: Student's book*. Cambridge University Press. 158.

USAGE OF GUIDED DISCOVERY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) TO HIGHER EDUCATION STUDENTS

Tetiana Olynets,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,
Department of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8554-6894>
olynets@kpnu.edu.ua

Abstract. The article deals with the problem of using methods of teaching a foreign (English) language in a higher education institution, which would allow students to realize their knowledge, skills, and abilities to solve specific foreign language communicative tasks in real life and professional situations. Guided discovery is

presented as an effective student-oriented method in learning grammar, which increases the level of activity and interaction in foreign language classes.

The classification of foreign language teaching methods according to differentiated features is considered. It is noted that the selection of methods used in educational institutions always depended on the social needs of society, determined the purpose, content of foreign language learning and even the choice of a specific language. It was defined that grammatical competence is a person's ability to correctly grammaticalize their oral and written statements and understand the grammaticalization of other people's speech. The main components of grammatical competence are characterized: grammatical skills, grammatical knowledge, grammatical awareness.

It was found out that the modern methodology of teaching foreign languages uses two main approaches to learning grammar: deductive and inductive. In the deductive approach, the teacher first presents a grammar rule, and then students use it in speech. The inductive approach assumes that students derive the rule themselves through the completion of tasks. Guided discovery, also known as the inductive approach, is a method in which the teacher first provides students with examples of grammatical structure, and then helps them discover the rules on their own. Five stages of using the guided discovery method for teaching grammatical structure are outlined: choosing the appropriate context; careful study and analysis of the meaning, form and pronunciation of the structure (MFP – meaning, form and pronunciation); formulation of a grammatical rule; performance of practical tasks; selection of the context for the transition to freer practice. A fragment of the teaching of grammatical material by the guided discovery method is presented.

Keywords: foreign language; method of guided discovery; grammatical competence; communication; students of higher education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Baidak, L., 2018. Osoblyvosti navchannia hramatytsi inozemnoi movy studentiv nelinhvistychnykh VNZ [Peculiarities of teaching grammar of a foreign language to students of non-linguistic universities]. Dostupno: <<https://surl.lu/bixiyh>>.
2. Hryshchuk, I., 2021. Metodyka formuvannia i kontroliu hramatychnykh navychok u navchanni anhliiskoi movy [Methods of formation and control of grammatical skills in teaching English]. Dostupno: <<https://naurok.com.ua/metodika-formuvannya-i-kontrolyu-gramatichnih-navichok-u-navchanni-angliysko-movi-251262.html>>.
3. Kuzminskyi, A., 2008. *Pedahohika* [Pedagogy]: Pidruchnyk. Kyiv: Znannia-Pres, 2008, 447.
4. Lazutkina, Yu., 2014. Hramatychnyi aspekt vyvchennia inozemnoi movy [Grammatical aspect of foreign language learning]. *Pedahohichni nauky*, 61–62, 121.

5. *Metodyka vykladannia anhliiskoi movy* [Methods of teaching English]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv, 2018 / uklad. Kholod Iryna Vasylivna. Uman: Vizavi, 165

6. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions], 2002. Pidruchnyk. Vyd. 2-e, vypr. i pererob. / rol. avtoriv pid kerivn. S. Nikolaievoi. Kyiv: Lenvit, 328.

7. Pasko, O., 2017. Suchasni metody vyvchennia hramatyky anhliiskoi movy u serednii shkoli [Modern methods of studying English grammar in secondary school]. Dostupno: <<https://vseosvita.ua/library/embed/01007rj0-28a0.doc.html>>.

8. *Yak navchaty hramatytsi metodom suhestyvnoho vidkryttia* [How to Teach Grammar Using the Suggestive Discovery Method] (Guided discovery)?, 2019. Dostupno: <<https://grade.ua/uk/blog/guided-discovery/>>.

9. Neiderman, E., 2020. *Prepare. A2. Teachers book*. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition, 279.

10. Kosta, J., & Williams M., 2020. *Prepare. A2: Students book*. Cambridge University Press. 158.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-181-192>

UDC 378.016-057.875:81'374-042.65

Yana Strelchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Petro Mohyla Black Sea National University

Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5856-4138>

yanastrelchukv@gmail.com

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE RECEPTIVE VOCABULARY OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL FACULTIES IN THE PROCESS OF INDEPENDENT READING

Abstract. The relevance of the research topic is due to a number of reasons. Firstly, in the search for innovative approaches in higher education, there is a steady tendency to reduce traditional forms of educational organization that involve direct interaction between the student and the teacher. At the same time, the number of hours allocated for independent and remote work of students increases. In this regard, it is necessary to methodologically develop the content of training, taking into account changes in the educational standards of the ratio of hours intended for traditional and innovative classroom and extracurricular forms of the educational process. This problem is especially relevant for the methodology of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. The reduction in the number of classroom sessions limits the student's ability to form foreign language

productive and receptive vocabulary during practical classes. In this regard, the teacher is forced to use classroom hours primarily for the development of productive vocabulary, and hours of independent work to develop receptive vocabulary in the student. Accordingly, in order to increase the efficiency of mastering foreign language receptive vocabulary by students of non-linguistic faculties, it is necessary to place greater emphasis on students' independent reading as one of the main types of independent work. This, in turn, requires the development of new methods of teaching foreign language receptive vocabulary, based primarily on independent reading. Secondly, the modern system of teaching a foreign language to students of non-linguistic areas places emphasis on the development of students' communicative competence. As a result, students do not know how to confidently and successfully use foreign vocabulary in the process of independent reading of specialized texts. Thirdly, there is a reluctance among students to read specialized foreign literature, since their vocabulary is quite poor. Teaching foreign language receptive vocabulary, associated with the formation of receptive lexical skills, will increase the effectiveness of independent reading. In this article, the author presents the structure and main stages of the formation of receptive skills and abilities in the process of independent reading of foreign literature based on the study of the works of domestic and foreign scientists.

Keywords: receptive skills and abilities; independent reading; students of non-linguistic faculties; combinability; formation of receptive vocabulary; semantization.

1. INTRODUCTION

As a result of studying the basic and variable parts of the training cycle «Foreign language», the student must be able to recognize and productively use professional vocabulary in a given context, correlate terminological vocabulary with the proposed definition, work with text in accordance with the extraction algorithm information. Consequently, the ability of students to freely use a foreign language to work with professional literature is directly related to the degree of development of their lexical skills. Since reading in a foreign language, unlike speaking, is a receptive type of speech activity, the effectiveness of reading is largely determined by the amount of receptive vocabulary of the student. Accordingly, the first necessity when reading in a foreign language is teaching foreign language receptive vocabulary.

By foreign language receptive vocabulary we mean a vocabulary that includes common and special vocabulary, which is used in receptive types of speech activity. Potential vocabulary is not included in the required vocabulary minimum, so it is individual in nature, and each student can expand it in the process of independent reading or listening. The topic of potential vocabulary is considered in many works by both domestic and foreign authors, since it is believed that when teaching receptive types of speech activity, potential vocabulary significantly expands the lexical capabilities of students.

Research overview. The theoretical and methodological foundations of the research consisted of the works of many scientists in the field of:

- methods of teaching foreign languages: N. Almazova, N. Kostenko, S. Shatilov, F. Allen, E. Hatch, B. Laufer, W. Mackey, K. Mezynski, P. Nation, etc.
- vocabulary teaching: V. Buchbinder, N. Gez, B. Lapidus, F. Grellet, D. Corson, B. Laufer, F. Melka, P. Nation, etc.
- teaching reading: G. Barabanova, O. Kovalenko, I. Berman, F. Grellet, S. Nuttall, M. West, W. Mackey, etc.
- organization of independent work: A. Lynda, M. West, T. Hudson, etc.

2. AIM AND TASKS

Purpose of our study is to clarify and structure receptive lexical skills and abilities in the process of reading foreign language literature among students of non-philological faculties on the basis of the works of Ukrainian and foreign scientists.

The main **task** is to identify the main stages of the formation of lexical skills and abilities in the process of study.

3. RESEARCH FINDINGS

The problem of developing skills and abilities, as well as the connection between these concepts, still remains relevant in teaching foreign languages. In modern methods of teaching foreign languages, skills are divided into speech and language. Following O. Kovalenko, by language skills we understand the operational skills of forming individual forms and structures according to rules outside the conditions of speech communication [2, p. 438]. Language skills, in our opinion, are formed in the process of development of receptive vocabulary. Speech skills, according to G. Barabanova, are components of communicative skills and represent automated speech aspect (grammatical, lexical, etc.) operations with linguistic material. These speech skills are formed in the process of developing productive vocabulary. Thus, «level-by-level» skills (phonetic, lexical, grammatical, etc.) can be represented both in the group of speech and in a group of language skills [1].

In accordance with the topic of our work, when studying the literature, the main attention was focused on the problems of forming receptive lexical skills. The analysis of the literature available to us allowed us to identify three main problems in studying the patterns of formation of receptive lexical skills: 1) the problem of defining and characterizing lexical skills; 2) the problem of the structure of lexical skills and 3) the problem of identifying the stages of formation of lexical skills.

In modern methodology, it is believed that lexical speech skills in receptive types of speech activity are realized in speech operations: 1) recognition of words and meanings based on speech connections of auditory images of words, including terminological ones, and their use

(situational and contextual) in oral speech; 2) identifying them through graphic images and understanding the meaning in written speech when reading texts of different styles, including scientific ones. F. Grellet understands foreign language lexical skill as the ability to quickly identify a word or combination of words and reproduce them in accordance with the situation [4, p. 28].

In this research, by receptive lexical skill we will understand the recognition of a lexical unit by some syntactic features of a word, taking into account the correlation of the intended meaning of the word with the general context (when reading or listening), brought to a certain level of automaticity and stereotyping. When considering the structure of a lexical skill, most methodologists agree that the lexical skill is complex; discrepancies concern only the structure of lexical skill. W. Mackey identifies two components in lexical skill: word formation and word usage. Accordingly, speech expressive lexical skill refers to the skills of intuitively correct word use and word formation in oral and written speech in accordance with communication situations and communication goals. W. Mackey, by receptive lexical skills means «skills of recognition and understanding when listening or reading lexical phenomena, the structure of a word and its use» [7, p. 56]. N. Kostenko defines the structure of a speech lexical skill as a combination of two generalized elements: selection and combinability of a lexical unit [3, p. 86]. In our opinion, such an idea of the two-component structure of a lexical skill can be the basis for developing the structure of a receptive lexical skill developed in the process of reading foreign language literature (Fig. 1). It is important to note that in the process of improving the ability to read foreign texts, the formation of skills contributes to the development of lexical skills.

Taking into account the above, we believe that the components of the skill are formed by the learner in the process of processing visual information when reading in parallel and interconnected ways. When studying the components of developing receptive vocabulary skills, in our opinion, they can be considered by analogy with the components identified by W. Mackey to develop active vocabulary skills. Accordingly, the first component «Selection» contains several subcomponents, each of which corresponds to different levels of semantization of lexical units when reading and translating them. The subcomponents of the first component in our diagram (Fig. 1) are represented on the left. The first subcomponent «Familiarization with the word» (corresponds to the first level of lexical skill formation) involves reading a single word, an attempt to holistically perceive the image of the word, as well as its automatic (intuitive) reading. At the same time, if the student has previously encountered this or a similar lexical unit, then it is possible to semanticize the lexical unit by recalling known translation options for a given word, but this recall, before the final formation of a lexical skill of this level, will be characterized by uncertainty and a large number of errors.

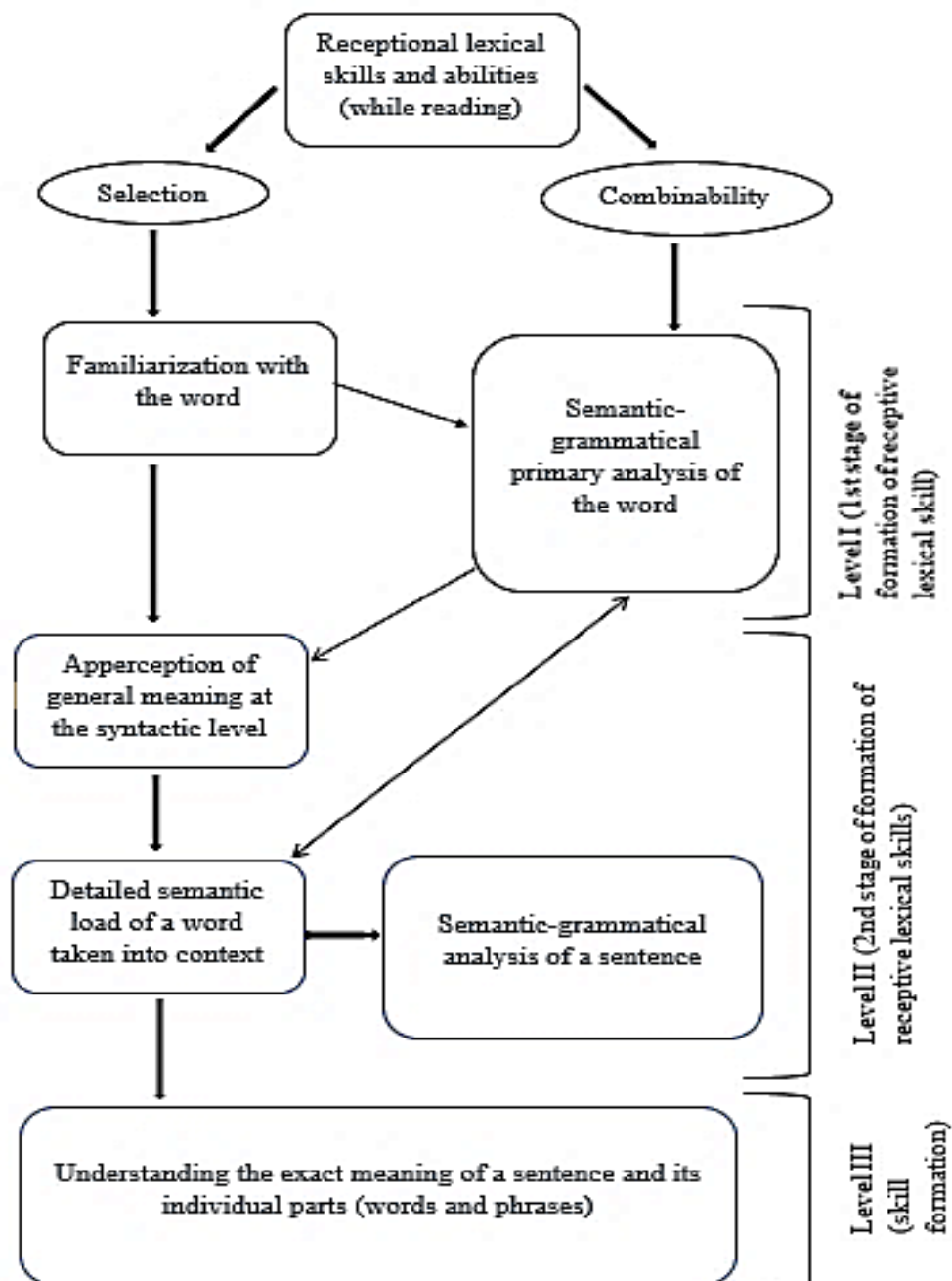


Fig. 1. The structure of the formation of receptive lexical skills and abilities in the process of reading foreign language literature

In the process of becoming familiar with each new word or when clarifying the additional meaning of an already familiar word (in a given phrase, either the familiar root of the word is combined with unfamiliar suffixes or prefixes), a semantic-grammatical analysis of the word may be required. In this case, at the first stage of the formation of a receptive lexical skill, the first subcomponent «Semantic-grammatical analysis of the word» will be involved and the second component of the receptive lexical skill «Combinability» will gradually develop. This

subcomponent at this level of familiarization with the word contributes to the primary semantization of the word based on taking into account its combinability (in a phrase or a simple sentence), by determining the part of speech to which the word belongs, as well as by analyzing its graphic structure.

With repeated repetition of foreign words in the process of memorization, a first-level lexical skill is formed, which allows the learner to automatically, unconsciously recognize and reproduce a lexical unit. The formation of receptive lexical skills at the next level allows you to read and understand individual phrases and simple sentences consisting of previously learned words, the variant meanings of which «pop up» in the student's memory automatically. In the process of repeated repetition of cognitive operations, their automation occurs and a second-level lexical skill is formed, which corresponds to the second level of foreign language receptive vocabulary. At this level, the student learns to intuitively (approximately) understand the meaning of lexical units. Accordingly, when implementing a second-order lexical skill, apperception of the general meaning of a word occurs at the syntactic level and an automatic (unconscious) choice of translation option is carried out, taking into account the general meaning of a phrase and a simple sentence. Due to its synthetic nature, the second level of semantization of a lexical unit is represented only by the subcomponent «Apperception of the general meaning of a word at the syntactic level», which is included in the first component of the receptive lexical skill, «Selection». This level of choosing a translation option for a lexical unit does not have a corresponding subcomponent from the second component «Combinability», since this stage integrates the result of information processing carried out at the first level of semantization of a lexical unit by the first subcomponents of both components of the receptive lexical skill when reading.

Apperception of the general meaning of a word at the syntactic level, especially if there are several possible translation options for a given word, may not be enough for a quick, accurate translation of the word in a given context. In this regard, the development of a second-level lexical skill also involves improving the automaticity of its component «Selection» when implementing its next subcomponent «Detailing the semantic load of a word, taking into account the context». We are talking about the development of cognitive automatism in the semantic-grammatical analysis of simple sentences and the words included in them. Detailing of the semantics of a lexical unit is carried out on the basis of the first level of receptive lexical skill, since clarification of the semantics of a word is possible by choosing the most suitable translation from all meanings of the word known to the learner. If the memorized translation options are not enough to accurately translate the word in a given phrase or sentence, the learner must turn to the dictionary to detail and clarify the appropriate meaning of the word in this context, that is, return to the previous stage (first level) of the formation of receptive lexical skills. In addition, at this level, to detail the semantic load of a word, it is possible to repeatedly refer to both subcomponents of the second component «Combinability».

When independently reading foreign language texts, the student sooner or later encounters sentences that are complex in grammatical or syntactic structure, or containing the realities of another culture, phraseological units, etc. It turns out to be difficult or even impossible

for the learner to independently read such sentences based on a second-level lexical skill. There is a need for interaction between the student and the teacher in the mode of individual consultations.

In the process of regular reading of foreign language literature of different levels of complexity, depending on the individual characteristics of the students, the third, highest level of mastering receptive vocabulary, corresponding to the lexical skill itself, can be formed. At this third level of mastering foreign language receptive vocabulary, the student is able to automatically (unconsciously) carry out the final semantization of a lexical unit while reading, considering an accurate understanding of the context. This is possible only if the lexical skill of the second level is sufficiently formed at the previous stage, namely its first component «Selection», subcomponent «Understanding the exact meaning of a sentence and its individual parts».

At the level of formation of lexical skills, that is, at the third level of mastery of receptive vocabulary, the student can, if necessary, carry out translation transformations, for example, replace the original lexical units of the text (a certain word, set phrase, phrase, idiom, etc.) with a more suitable lexical unit in accordance with the norms of the target language. These translation transformations can be considered as a manifestation of the highest degree of mastery of foreign language receptive vocabulary by the student and a high level of mastery of a foreign language.

In general, characterizing the relationships between different levels of mastery of foreign language receptive vocabulary, it should be noted that when reading foreign language texts at each level of selection and specification of the semantics of lexical units, it is possible to both return to the previous level (within the first component) and repeat a detailed semantic and grammatical analysis of words and proposals (within the subcomponents of the «Combinability» component). A sign of the formation of receptive lexical skills and abilities can be considered the «coupling» of all subcomponents within the first component of the «Selection» skill due to an increase in the automaticity of the transition from one subcomponent to another. In addition, as the skill improves, the automaticity of semantic-grammatical analysis of words and sentences increases (up to the complete exclusion of conscious processing of this type of analysis), and the frequency of reference to the subcomponents of the second component «Combinability» when choosing a translation option for a lexical unit decreases. Accordingly, as receptive lexical skills develop, the speed of reading and the accuracy of understanding and translating a foreign language text will increase.

In modern methodological literature, in addition to considering the structure of a lexical skill, much attention is paid to determining the stages of formation of a lexical skill. At the same time, it should be noted that the stages of formation of productive lexical skills have been studied extensively; consideration of them, in our opinion, is advisable to discover the universality of the stages of skill development in the formation of productive and receptive vocabulary. It is known that with the traditional strategy of teaching productive vocabulary, the formation of lexical skills involves two stages: semantization, during which the meanings of new words are revealed and, to some extent, memorized, and automation, where the actual qualities of lexical skills are

formed. A distinctive feature of this strategy is that at the first stage the form of a new word is acquired in isolation from its function in speech. T. Hudson and C. Nuttall propose to change the strategy of the process of forming lexical skills in such a way as to place the function of the word in the first place in assimilation, while the form should be acquired arbitrarily [6; 8].

Consideration of the specifics of the stages of lexical skill formation in relation to receptive lexical skill is necessary for adequate selection of teaching methods and selection of lexical units for the formation of receptive lexical skill in the process of independent reading. We propose to consider the stages of formation of receptive lexical skill from the perspective of the formation of the subcomponents of receptive lexical skill that we have identified (Fig.1), as well as taking into account the degree of their integration. A sign of increasing integration of subcomponents of receptive lexical skill, in our opinion, is an increase in automaticity, speed and accuracy of semantization of lexical units in the process of reading foreign language texts. Accordingly, we assume that the mastery of foreign language lexical units occurs in two stages of skill development with the subsequent transformation of these skills into lexical skills (at the third level of mastery of foreign language receptive vocabulary). Thus, first, a receptive lexical skill is formed in two stages, which at the third stage is transformed into a lexical skill, which is the highest level of mastery of foreign language receptive vocabulary. Let's take a closer look at these three stages of mastering foreign language receptive vocabulary.

Stage 1 includes formation of a receptive lexical skill of the first level. At this stage of mastering foreign language receptive vocabulary, the student gets acquainted with new lexical units and remembers the most frequently used versions of their translation. There is also a mastery of the rules of semantic-grammatical analysis of words to more accurately determine their meaning, which subsequently helps students to specify the meaning of a lexical unit in different contexts, that is, it will ensure the consistency of the two components of the formation of skills «Selection» and «Combinability».

Stage 2 includes formation of receptive lexical skills of the second level. At this stage, the student expands the range of translation options for lexical units by recognizing and memorizing rarely used and special meanings of these lexical units. In addition, during the training process, the ability to select relevant translation options for a lexical unit, taking into account the context, develops, which contributes to a more accurate translation of phrases and simple sentences.

Stage 3 contains formation of receptive lexical skills. At this stage, based on previously formed skills, the student develops and consolidates the ability to accurately understand and translate complex sentences containing set phrases, idioms, as well as texts of different writing styles. In relation to students of non-linguistic specialties at this stage it seems advisable to use special texts to consolidate skills and develop lexical skills. As receptive lexical skills and abilities are formed, the speed and accuracy of recognition of lexical units in the reading process will increase, that is, the ability to read foreign language texts will improve. Starting from the second stage of mastering foreign language receptive vocabulary, one of the urgent tasks of training is to assess the level of formation of the skills being developed. If in a classroom setting this task is performed by a teacher, then during independent work the student has to independently assess

the correct understanding of foreign language texts. Accordingly, for this, educational materials must include verification tests and keys to assignments and tests.

The continuous process of formation of receptive lexical skills, in our opinion, can be divided into two stages, each of which corresponds to the first two levels of mastering foreign language receptive vocabulary (see Fig. 1). At the same time, at the first stage of the formation of receptive lexical skills (I level of mastery of foreign language receptive vocabulary), the student forms the first three lexical skills: 1. The skill of relating the visual image of a word to its meaning; 2. The skill of recognizing and understanding studied words presented in different graphic forms (handwritten text, printed text of different design styles); 3. The skill of using the word-formation system of a foreign language and the approximate basis of actions for the semantization of unfamiliar words.

At the second stage of the formation of receptive lexical skills (II level of mastery of foreign language receptive vocabulary), the student consistently develops two more lexical skills: the skill of establishing thematic, semantic and structural relationships in the text to detail the semantic load of a word; the skill of identifying lexical and thematic features of a text to establish the meaning of an unfamiliar word; The two stages of the formation of receptive lexical skills that we have described are preparatory for the formation of lexical skills that correspond to the third level of mastering foreign language receptive vocabulary. Lexical skills, once formed, allow the student to choose the correct translation of a word in a given sentence, taking into account the context and specifics of the text being read. In other words, the formation of lexical skills can be considered as a component of the development of the student's ability to meaningfully read a foreign language text.

The set of skills being developed when teaching students of non-philological faculties to develop foreign language receptive vocabulary in the process of independent reading, in our opinion, includes the following skills: 1) the ability to understand the meaning of a lexical unit based on linguistic guesswork. Linguistic conjecture is realized in the ability to reveal a semantic-lexical unit based on familiar word-formation elements, known methods of word formation, known roots of international words, terms and interlingual correspondences in general; 2) the ability to specify the semantics of a lexical unit using contextual guesses. Contextual guessing allows the learner to understand and specify the meaning of a lexical unit, taking into account structural, semantic and thematic relationships in a given text; 3) the ability to read a text in a specialty with an understanding of its full meaning, allowing it to be interpreted, retold and analyzed taking into account the professional knowledge students already have; 4) ability to work with various dictionaries (explanatory dictionaries, dictionaries of professional terms, glossaries, etc.); 5) the ability to independently identify and recognize professionally significant lexical units (terms, set phrases, professional slang, etc.).

The formation of the listed lexical skills is necessary for more effective teaching of foreign language receptive vocabulary. The presence of these skills in students of non-linguistic specialties, among other things, can facilitate the process of reading foreign language text of a general and special nature.

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

As an integral structure of receptive lexical skills and abilities, a three-level system can be used, in which the first two levels correspond to a lexical skill, and the third to a lexical skill formed on the

basis of the corresponding skill. In the structure of receptive lexical skill, it is advisable to distinguish two components («Selection» and «Combinability»), each of which is represented at each level of lexical skill. At the third level of mastering foreign language vocabulary, at the level of lexical skills, isolating components is no longer possible due to the fact that at this level synthetic processes in lexical activity predominate over analytical ones. When considering the process of mastering new lexical units, the formation of each of the three levels described above occurs at the corresponding stage of mastering foreign language vocabulary. At the first stage, the first level of receptive lexical skill is formed, at the second stage – second level. It is advisable to consider automated recognition of a lexical unit during the reading process as a sign of the completion of successful formation of a receptive lexical skill. At the third stage of mastering foreign language receptive vocabulary, the third level is formed, corresponding to lexical skills. A sign of developed lexical skills can be considered the student's ability to accurately understand the meaning of sentences and texts taking into account the context, as well as the free creative performance of educational tasks.

Due to the interconnectedness of the formation of skills and abilities, there is a need in our **further step** to determine criteria for assessing the formation of receptive lexical skills.

5. REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Barabanova, G.V., 2005. Metodyka navchannya profesiyno-oriyentovanoho chytannya v nemovnomu VNZ [Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ]. Kyiv, 315.
2. Kovalenko, O.O., 2015. Peculiarities of teaching to read professional texts in non-linguistic specialties of higher educational institutions. *Philological studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih National University*, 13, 436-442.
3. Kostenko, N.I., 2012. Osoblyvosti formuvannya inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilologichnykh spetsialnostei [Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, 5, 86-89.
4. Grellet, F., 2010. *Developing Reading Skills: A Practical Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 252.
5. Horst, M., Cobb, T., & Meara, P., 2016. Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading, *Hawaii: University of Hawaii*, 11, 207 – 223.
6. Hudson, T., 2007. *Teaching Second Language Reading*, Oxford, 350.
7. Mackey, W., 2019. *Language teaching analysis*, Bloomington, 181.
8. Nuttall, C., 2014. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books, 232.
9. West, M., 2009. *Learning to Read a Foreign Language and Other Essays on Language-Teaching*. London, 100.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО РЕЦЕПТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ

Стрельчук Яна В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Миколаїв, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5856-4138>

yanastrelchukv@gmail.com

Анотація. Актуальність теми дослідження зумовлена низкою причин. По-перше, у пошуках інноваційних підходів у вищій освіті спостерігається стійка тенденція до скорочення традиційних форм організації навчання, які передбачають безпосередню взаємодію студента та викладача. Водночас збільшується кількість годин, які відводяться на самостійну та дистанційну роботу студентів. У зв'язку з цим необхідно методично розробити зміст навчання з урахуванням змін в освітніх стандартах співвідношення годин, призначених на традиційні та інноваційні аудиторні та позааудиторні форми організації навчального процесу. Особливо актуальна ця проблема для методики навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. Зменшення кількості аудиторних занять обмежує можливості студента формувати іншомовний продуктивно-рецептивний словниковий запас під час практичних занять. У зв'язку з цим викладач змушений використовувати аудиторні години насамперед для розвитку продуктивного словника, а години самостійної роботи - для розвитку в студента рецептивного словника. Відповідно, для підвищення ефективності оволодіння іншомовною рецептивною лексикою студентами нелінгвістичних факультетів необхідно більше уваги приділяти самостійному читанню студентів як одному з основних видів самостійної роботи. Це, у свою чергу, потребує розробки нових методик навчання іншомовної рецептивної лексики, заснованих насамперед на самостійному читанні. По-друге, сучасна система навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних напрямів робить акцент на розвиток комунікативної компетенції студентів. Як наслідок, студенти не вміють впевнено та вдало використовувати іншомовну лексику в процесі самостійного читання спеціалізованих текстів. По-третє, спостерігається небажання студентів читати спеціальну іноземну літературу, оскільки їхній словниковий запас досить бідний. Навчання іншомовної рецептивної лексики, пов'язане з формуванням рецептивних лексичних навичок, підвищить ефективність самостійного читання. У даній статті автор на основі вивчення праць вітчизняних і зарубіжних учених викладає структуру та основні етапи формування рецептивних умінь і навичок у процесі самостійного читання іноземної літератури.

Ключові слова: рецептивні навички та вміння; самостійне читання; студенти нелінгвістичних факультетів; сумісність; формування рецептивного словника; семантизація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабанова, Г.В., 2005. *Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ*. Київ, 315.
2. Коваленко, О.О., 2015. Особливості навчання читання фахових текстів на немовних спеціальностях вищого педагогічного закладу. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького національного університету*, 13, 436-442.
3. Костенко, Н.І., 2012. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей, *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 5, 86-89.
4. Grellet, F., 2010. *Developing Reading Skills: A Practical Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 252.
5. Horst, M., Cobb, T., & Meara, P., 2016. Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading, *Hawaii: University of Hawaii*, 11, 207 – 223.
6. Hudson, T., 2007. *Teaching Second Language Reading*, Oxford, 350.
7. Mackey, W., 2019. *Language teaching analysis*, Bloomington, 181.
8. Nuttall, C., 2014. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books, 232.
9. West, M., 2009. *Learning to Read a Foreign Language and Other Essays on Language-Teaching*. London, 100.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-192-202>

УДК: 811. 161.378

Турлак Людмила Петрівна,
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін,
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»,
Ізмаїл, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3458-9426>
n.turlak@ukr.net

РОЛЬ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Українська мова ХХІ ст. відтворює динаміку змін у сьогоденному суспільному житті: у сферах матеріальної та духовної культури. В умовах розвитку

української державності, практичної реалізації європейського вибору України та руху до широкого залучення інформаційних технологій до навчального процесу зростає потреба в отриманні й оновленні базових знань з ділової та української мови професійного спрямування, які необхідні здобувачам вищої освіти для їхньої майбутньої професійної діяльності.

В умовах розбудови України, утвердження її на міжнародній арені, закріплення української мови як державної, розширення процесів демократизації нашого суспільства постала настійна потреба впровадження української мови в усі сфери життєдіяльності держави, забезпечення використання її у професійній діяльності кожного. Завдання вищої школи – готувати фахівців нової генерації: кваліфікованих, грамотних, мовно компетентних, які б досконало, ґрунтовно володіли українською літературною мовою у повсякденно професійній, офіційно-документальній сфері, зокрема оволоділи мовою конкретної спеціальності, фаху. Акцент ставиться на формування навичок професійної комунікації, на розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості. Майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самовираження особистості. Науково доведено, що стрижневими компонентами професійно-комунікативної діяльності є мовленнєва компетенція і компетентність.

Проблеми у викладанні дисциплін «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування» та перспективи їх подальшої видозміни й розширення є особливо актуальними у зв'язку із залученням України до Болонського процесу. Болонська декларація, до якої у 1999 р. приєдналися 29 країн, має на меті подальший розвиток царини вищої освіти в Європі. Беручи до уваги вищезазначене, у 2005 р. Міністерство освіти та науки України, пересічні освітяни, студенти та викладачі України виявили бажання приєднатися до Болонського процесу і сприяти впровадженню його цілей і принципів у навчально-виховний процес. Реалізація цього завдання у закладах вищої освіти України здійснюється шляхом вивчення вищезазначених дисциплін. Зміст дисциплін покликаний не лише узагальнити й систематизувати знання з української мови, набуті студентами у школі, а й сформувати мовну особистість, обізнану з культурою усного і писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати набуті знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері.

Ключові слова: ділова українська мова; українська мова професійного спрямування; мовленнєва компетенція; документознавство; прес-реліз; супровідні документи; комюніке.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Метою нашого дослідження є означити наявні проблеми викладання дисциплін «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування» та шляхи до їх розв'язання. На наш розсуд, вони полягають у суттєвому розширенні (збільшенні та урізноманітненні матеріалу, що вивчається) та їх оновленні (залучення нових методів і методик викладання).

Головна проблема у викладанні цих дисциплін, на нашу думку, полягає в тому, що підручників та посібників існує достатньо, але вони недостатньо відповідають вимогам часу, більш того не подають належної інформації щодо документознавства, яке потрібне сучасному студентству.

Зміст підручників і посібників спрямований на розвиток умінь складати ділові папери, а не на формування ділового та публіцистичного стилів спілкування. Ми вважаємо, що у викладанні цього курсу не слід обмежуватися сферою документознавства.

На думку Ю. Кульбабської не слід нехтувати фактом, що, крім письмового, існує усне ділове спілкування (скажімо, розмова одного співбесідника з іншим; одного співбесідника з декількома або з цілою залогою (аудиторією) [1]. Докладніше хотілося б зупинитися на важливості формування знань, умінь і навичок усної ділової комунікації майбутнього фахівця.

Нині існує чимало спроб вирішення проблем, що виникають під час викладання вищезазначених дисциплін, зміст яких ми ретельно розглядаємо, але головна з цих проблем – брак теоретичних розробок нових методик викладання предмета та майже тотальна відсутність їх практичного застосування – залишається нерозв'язаною.

Але проблема не втрачає своєї актуальності, бо методичні розробки з викладання курсів здебільшого не встигають за виникненням нових методик та їх практичним застосуванням у викладанні інших дисциплін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є спроба показати наявні проблеми курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування», а також можливі та необхідні перспективи їх розвитку й оновлення. Наведено загальні висновки за результатами пілотного дослідження для з'ясування рівня обізнаності тих, хто навчається у ЗВО України, з основами ділового спілкування.

Предметом нашого дослідження є впровадження нових педагогічних технологій у вивченні здобувачами вищої освіти особливостей та норм як письмового, так і усного ділового мовлення. До них слід віднести метод випадків і ситуацій, ділову гру та тренінг, селективну конференцію, роботу з фокус-групами тощо у викладанні курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування».

Об'єктом нашої наукової розвідки є процес викладання курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування» у ЗВО України. Перспективи їх розвитку ми вбачаємо насамперед у впровадженні нових педагогічних технологій, оновленні наявних методик викладання, а також у розширенні матеріалу, що може бути залучений до викладання зазначених дисциплін.

Дедалі зрозумілішим стає той факт, що не сама сума знань, а творчий синтез теоретичних знань, професійних умінь і переконань є основним показником усебічно підготовленого фахівця, обізнаного з найважливішими положеннями документознавства, основами ділового спілкування в усній і письмовій формах, правилами ведення ділових переговорів, комерційної кореспонденції, укладання договорів, контрактів та угод. В офіційно-діловій практиці немає дрібниць: інколи від правильного оформлення документа чи від успішно проведених переговорів з партнерами залежить доля розпочатої справи. Тому викладання української мови професійного спрямування впроваджено в усі заклади вищої освіти України, а також до її вивчення залучаються державні службовці різних рангів [1].

Сучасні провідні українські дидакти Г. Онкович, Т. Рукас, М. Євтух, О. Сердюк та ін. зауважують, що, зокрема, для здобувачів вищої освіти технічних спеціальностей, які погано володіють мовою, необхідним є залучення «якнайширшого набору стандартизованих композиційних структур фахового ділового мовлення, оволодіння мовними нормами в ситуаціях і на матеріалі текстів, наближених до реальних професійно-ділових» тощо [3]. Здобувачів вищої освіти потрібно долучати до таких педагогічних технологій, як, наприклад, ситуативні вправи, рольові ігри, до комунікативної взаємодії, яка була б максимально наближеною до професійно-ділової та враховувала б соціальні ролі та вік партнерів по спілкуванню і специфіку їхніх стосунків. Створена таким чином позитивна емоційна атмосфера сприяла б активізації професійних здібностей майбутніх фахівців.

На сьогодні видано багато посібників з курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування», але жоден із них не задовольняє повною мірою потреб студентів. Можна навести приклади лише декількох: Л. Паламар, Г. Кацавець. Мова ділових паперів: Практичний посібник; С. Глущик, О. Дияк, С. Шевчук [6-8]. Сучасні ділові папери: Навч. посібник для вищ. та серед. спец. навч. закладів; А. Головач. Зразки оформлення документів: для підприємств і громадян; А. Коваль. Культура ділового мовлення та інші; також існують теоретичні розробки з викладання даного предмета: Г. Онкович. Теоретичні основи використання ЗМІ у навчанні української мови студентів-нефілологів; О. Павленко. Теорія і практика навчання української ділової мови та ін. [5; 9].

Багато корисної та цікавої інформації з цього питання можна знайти у новому посібнику з української ділової мови М. Гуця, І. Олійник та І. Ющука [2]. У цьому виданні порушуються такі важливі аспекти культури проведення телефонної розмови, як коректні форми звертання, викладення суті справи (правильно казати «Я телефоную до Вас у такій справі» або «...з приводу», а не «... по такій справі»), з'ясування обставин і

сигнали про завершення розмови («Не зловживатиму Вашою увагою», «Щиро вдячний Вам за розмову» та ін.), подаються загальні рекомендації щодо коректного висловлення усного прохання, зауваження, нагадування та подяки з дотриманням норм ділового етикету, а також певні поради щодо розв'язання непорозумінь і можливих конфліктів [10].

Як слушно зазначає В. Михайлюк, мовний курс повинен поєднувати системно-нормативний, структурно-функціональний і комунікативно-діяльнісний підходи до опрацювання мовного матеріалу; забезпечувати оволодіння процесом орієнтування у ділових ситуаціях, їхніми мовленнєвими і немовленнєвими засобами, ґрунтуючись на використанні комунікативних прийомів взаємодії студентів, реалізуючи системи комунікативних умінь і ділової імпровізації, здійснювати форми і методи контролю й перевірки якості знань студентів (навчальний рейтинг, дидактичне тестування тощо) [4].

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У квітні-травні 2024 р. з метою визначення рівня володіння здобувачами вищої освіти основами усного та письмового ділового спілкування нами було проведено письмове пілотне опитування серед курсантів першого, четвертого курсів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» (ДІНУОМА).

До опитування були залучені здобувачі вищої освіти 1-2 курсів спеціальностей «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту», «Транспортні технології (на морському та річковому транспорті)», «Навігація і управління морськими суднами».

Особливих розбіжностей у відповідях курсантів різних напрямів навчання не виявлено. Типових помилок припускалися всі опитувані студенти.

Всього в опитуванні брали участь 62 особи. Перед учасниками анкетування було поставлено три завдання. Здобувачі вищої освіти повинні були обрати з двох запропонованих резюме те, яке, на їхню думку, є більш вдалим. Метою цього навчального завдання було з'ясувати, наскільки студенти знайомі з сучасними стандартами оформлення резюме, що є необхідним документом при влаштуванні на роботу.

Перший варіант резюме, поданий в опитувальнику, було складено із врахуванням майже усіх порад, що даються на офіційному сайті Державної служби зайнятості України (зворотна хронологія, один розмір і тип кегля тощо), але він не містив мети влаштування на роботу до певної установи, що теж повинна бути у резюме, бо мотивація майбутнього працівника є дуже важливою інформацією для роботодавця. Більшість респондентів (87,02%) правильно вказала саме на перший варіант, звернувши увагу на порушення хронології та інші помилки у другому варіанті тощо. Але дуже невеликою кількістю опитуваних (лише трьома особами) було зауважено відсутність мети у першому резюме.

Другим завданням для опитуваних було зіставити вид ділового спілкування та його визначення з поданого хаотичного переліку термінів (прес-реліз, супровідний лист, інтерв'ю, нота, комюніке, рекомендаційний лист, прес-конференція, візитна картка, лобіювання та діловий щоденник) та їхніх дефініцій.

Певні проблеми з визначенням понять спостерігаються з такими видами офіційного спілкування, як нота (у 29, 56% студентів), комюніке (у 27, 62% осіб) та лобіювання (у 8, 84% осіб). Курсанти плутають ноту та лобіювання, в основі яких лежить звернення, але вони мають низку особливостей та різняться за суттю. Перше відбувається на міждержавному рівні, а лобіювання можливе у внутрішньодержавній політиці та є поширеним сучасним видом ділової комунікації. Студенти повинні чітко усвідомлювати, що одним із найважливіших і найефективніших шляхів сприяння розвитку демократії за допомогою політичної активності громадян є можливість виборців лобіювати свої інтереси у законодавчих та виконавчих органах влади. Отже, особливу увагу при викладанні курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування» слід звернути на види міждержавного ділового спілкування. Адже студенти повинні орієнтуватися у сучасному динамічному політичному світі. До таких документів можна зарахувати ноту, комюніке та конвенцію. Студент повинен знати, що усі вони є різновидами дипломатичного спілкування, але нота – це письмове звернення однієї держави до іншої, тоді як комюніке – офіційне повідомлення про певні міжнародні події, а конвенція як міжнародний документ (часом укладається й усередині держави між підприємствами тощо) – міжнародна угода, що може мати різний характер [2].

При подальшому влаштуванні на роботу у студентів можуть виникнути труднощі з написанням супровідного листа (у його визначенні помилилися 11,6% опитуваних), хоч зараз він є дуже поширеною формою ділового спілкування із роботодавцем і зазвичай вимагається як додаток до резюме. У такому супровідному листі повідомляються мета влаштування на роботу, свої уявлення про майбутні обов'язки та перспективи тощо. Здобувачам вищої освіти необхідно також знати, що існують й інші супровідні листи, які додаються до накладної, карт-маршрутів, рахунка-фактури, каталогу, проспекту, прейскуранта, креслень, буклетів, зразків нових товарів. Зазвичай це невеликий за обсягом папірець, що містить назви та перелік надісланих документів. У незначній кількості студентів виникли труднощі з дефініціями таких видів ділового спілкування, як прес-реліз (у 9,39% опитаних) та прес-конференція (у 2,49% осіб), перший з яких є письмовим різновидом спілкування, а другий – усним. Доречним може бути докладніше ознайомлення студентів із особливостями проведення прес-конференції, взяття інтерв'ю та правилами оформлення прес-релізу. Для поглиблення знань та закріплення умінь і навичок можна провести ділову гру: прес-конференцію з теми «Сфери функціонування ділового стилю».

Окреме завдання опитувальника, складеного нами, мало означувати сферу функціонування усного ділового стилю. Найбільше помилок було зроблено на прохання визначити домінуючий стиль спілкування у громадському транспорті (95,86% осіб відповіли, що має переважати побутовий або публіцистичний стиль) та при влаштуванні на роботу до науково-дослідної установи (26,52% осіб обрали науковий стиль). Формулювання останнього питання дезорієнтувало опитуваних, хоча зрозуміло, що при поданні документів переважатиме саме діловий стиль.

Очевидно, що усне ділове спілкування, а також сфера його вживання потребують більш пильної уваги у вивченні ділової української мови, української мови професійного спрямування. Ті, хто вчиться, повинні знати усталені звороти, якими послуговуються учасники усного ділового спілкування з малознайомими або незнайомими людьми у різних ситуаціях: у транспорті, на роботі, під час ділового візиту до офіційної установи. Наприклад, «Щиро вдячний(а) за Вашу пропозицію», «Дуже прикро. Проте змушений(а) повідомити Вам, що», «Вибачте, але я не можу погодитися з» і т.д., та особливості побутового спілкування у родинному колі, з друзями тощо [10].

Під час вивчення курсів «Українська мова професійного спрямування», «Ділова українська мова» студенти мають усвідомити, що усне ділове спілкування може бути публічним і приватним (залежно від кількості співрозмовників і завдань спілкування). Спілкування ділового характеру може відбуватися віч-на-віч і заочно, скажімо, телефоном, телефаксом тощо. Розглянемо кілька основних його видів.

Спілкування під час прийому відвідувачів – це вид усного офіційно-ділового спілкування службової особи з відвідувачами від імені установи, яку вона представляє. Основними вимогами до цього виду спілкування є виразність мовлення, суворе дотримання регламенту, означення часу, коли можна вийти на зв'язок у майбутньому, якщо в цьому є потреба; бажані також уважність, ввічливість і доброзичливість.

Телефонна розмова – заочна службова розмова зі співбесідником, що передбачає такі складові компоненти: момент установлення зв'язку (називаємо своє прізвище і повідомляємо, від чийого імені йтиме розмова; те саме бажано почути у відповідь); виклад справи (чіткий, короткий, без зайвих подробиць); закінчення розмови (ініціатива належить тому, хто телефонує).

Ділове засідання (нарада) – високоефективний метод управління персоналом установи чи організації. Народи можуть бути найрізноманітнішими – інформаційними, диспетчерськими, дискусійними. Вони передбачають максимальну увагу організатора до кожної пропозиції, розкутість думки і обов'язково повинні підводити до розв'язання проблеми.

І, нарешті, публічний виступ – залучення аудиторії до розширення її політичних, економічних чи спеціальних наукових знань шляхом виголошення перед нею якогось тексту у вигляді лекції, доповіді тощо. Бажане не читання тексту доповіді у присутності аудиторії, а розмова (бесіда) з присутніми. Точність формулювань, своєрідність, бездоганність мови, логічність і доступність викладу, простота і природність поведінки – ось складові успішного публічного виступу.

У підготовці публічного виступу потрібно враховувати певні психологічні засоби впливу на розум, почуття та волю слухачів, як, наприклад, переконливий, приємний, спокійний, природний голос, живий (зацікавлений) тон розмови, правильна та чітка вимова слів та продумана розстановка логічних наголосів у фразах (недотримання цього пункту може надати висловлюванню небажаної двозначності) тощо.

І письмові, й усні форми ділового спілкування обов'язково мають бути підпорядковані головній меті – своєчасному, ефективному розв'язанню конкретного ділового питання.

Аналізуючи досвід цивілізованих країн, зокрема практику підготовки ділових людей у Японії, Данії (фірма «Time Manager International», яку очолює всесвітньо відомий спеціаліст у галузі менеджменту та ділової комунікації проф. Клаус Мьоллер), вітчизняні науковці дійшли висновку про необхідність тіснішої координації зусиль усіх зацікавлених сторін у справі державної ваги – підготовки висококваліфікованих кадрів за прогресивними й інтенсивними методиками для потреб України.

Враховуючи місію вищої гуманітарної освіти, а саме формування висококваліфікованого спеціаліста для потреб народного господарства, науки, культури, освіти, який вільно володіє живим словом, ми ставимо питання про необхідність оптимізації навчального процесу у вищій школі з метою формування ораторських здібностей особистості.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONNS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У викладанні курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування» існує чимало проблем та труднощів. Багато аспектів у вивченні цих курсів потребують ширшого та докладнішого розгляду з урахуванням реалій сучасного життя.

Зміст курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спрямування» потребує значного оновлення та розширення.

Необхідно звернути більшу увагу на усне ділове спілкування та конкретизування сфери його функціонування для здобувачів вищої освіти, а також зробити акцент на вивченні документів міждержавного спілкування, таких як комюніке, нота.

Для підвищення компетентності здобувачів вищої освіти під час складання документів та усного ділового спілкування можна розробити ділові ігри «Розмова роботодавця та претендента на певну посаду» та провести прес-конференцію «Сфери функціонування ділового стилю спілкування» тощо. Ці та інші навчальні ігри дають здобувачам вищої освіти змогу демонструвати себе в різних ролях і випробовувати на практиці теоретичні знання ділових документів (резюме, супровідний лист, заява) та основ усного ділового спілкування (звертання, прохання, вибачення), у тому числі навички невербального спілкування, такі як міміка, жести, вміння володіти собою тощо.

Перспективами подальших досліджень вважаємо поглиблене вивчення особливостей міждержавного ділового спілкування, у тому числі в контексті дипломатичного дискурсу (комюніке, нота, конвенція), з метою формування у здобувачів вищої освіти навичок міжнародної комунікації.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Кульбабська, Ю. В., 2006. Українська мова професійного спрямування – проблеми та перспективи курсу. *Наукові записки НаУКМА Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 59, 31-36.
2. Гуць, М. В., Олійник, І. Г., Ющук І. П., 2005. *Українська мова у діловому спілкуванні: Навчальний посібник*. Київ: БІНОВАТОР, 5, 19-20.
3. Онкович, Г. В., 1995. Теоретичні основи використання ЗМІ у навчанні української мови студентів-нефілологів. *Автореф. дис. ... док. пед. наук. Київ*, 40.
4. Михайлюк, В. О., 1999. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій»). *Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ: Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова*, 28.
5. *Використання комунікативних стратегій у діяльності організацій третього сектору: тренінг-семінар*. Доступно: <http://pr-center.org.ua/biblio_m.html>.
6. Михайлюк В. О., 2013 *Українська мова професійного спілкування: навч. посібник*. Київ: ВД Професіонал, 496.
7. Глущик С. В., Дияк О. В., Шевчук С. В. Глушив С. В., 2013. *Сучасні ділові папери: навч. посіб.* Вид, 7-ме. випр. Київ: Літера ЛТД, 416.
8. Кацавець, Г. М., Паламар, Л. М., 2008. *Мова ділових паперів: підруч. для студ. вищих навч. закл.; М-во освіти і науки України. 4-е вид., перероб. і доп.* Київ: Алерта, 320.
9. Прадід Ю. Ф., 2005. *Українське ділове мовлення*. Сімферопіль: Ельнью, 164.
10. *Методичні рекомендації з вивчення навчальної дисципліни «Ділова українська мова» та організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти (Розділ «Ділова документація. Складання ділових паперів. Особливості мовного оформлення тексту документа»)*, 2024. Уклад. Турлак Л.П. Ізмаїл, 29.

THE ROLE OF BUSINESS LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONALS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Liudmila Turlak,

Senior Teacher of the Department of Humanities

Danube Institute of the National University

«Odessa Maritime Academy»

Izmail, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3458-9426>

n.turlak@ukr.net

Abstract. The Ukrainian language of the 21st century reflects the dynamic changes in contemporary social life, particularly in the spheres of material and spiritual culture. In

the context of the development of Ukrainian statehood, the practical realization of Ukraine's European integration course, and the growing involvement of information technologies in the educational process, there is an increasing need to acquire and update basic knowledge of business and professionally oriented Ukrainian language, which is essential for higher education students in their future professional activities.

Amid Ukraine's ongoing nation-building, its growing presence on the international stage, the consolidation of the Ukrainian language as the state language, and the expansion of democratization processes in society, there is an urgent need to implement the Ukrainian language in all spheres of state activity and to ensure its use in everyone's professional life. The task of higher education is to prepare a new generation of specialists – qualified, literate, and linguistically competent – who possess a strong command of the Ukrainian literary language for daily professional and official-documentary communication, including mastery of the language specific to their field or specialty. The focus is on developing professional communication skills and fostering a culture of language, thought, and behavior in the individual. For future professionals, language should be understood not merely as a set of rules but as a worldview system, a tool for cultural coexistence in society, and a means of personal self-expression. It has been scientifically proven that the core components of professional communicative activity are speech competence and communicative competence.

The challenges in teaching the courses "Business Ukrainian Language" and "Ukrainian for Professional Purposes," along with the prospects for their further development and expansion, are particularly relevant in connection with Ukraine's involvement in the Bologna Process. The Bologna Declaration, which was joined by 29 countries in 1999, aims to further develop higher education across Europe. In 2005, taking these goals into account, the Ministry of Education and Science of Ukraine, along with educators, students, and lecturers, expressed their intention to join the Bologna Process and support the implementation of its objectives in the educational process. The realization of this goal in Ukrainian higher education institutions is being achieved through the study of the aforementioned disciplines. The content of these courses is intended not only to summarize and systematize the Ukrainian language knowledge acquired in school but also to form a linguistically competent individual, familiar with the culture of both spoken and written language, capable of fully applying the acquired knowledge, skills, and abilities for effective linguistic behavior in the professional sphere.

Keywords: Business Ukrainian Language; Ukrainian for Professional Purposes; Speech Competence; Documentation Studies; Press Release; Accompanying Documents; Communiqué.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kulbabska, Yu. V., 2006. *Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia – problemy ta perspektyvy kursu* [Ukrainian for Professional Purposes – Problems and Prospects of the Course]. *Naukovi zapysky NaUKMA Pedahohichni, psykhohichni nauky ta sotsialna robota*, 59, 31-36.
2. Huts, M. V., Oliinyk, I. H., & Yushchuk I. P., 2005. *Ukrainska mova u dilovomu spilkuvanni* [Ukrainian Language in Business Communication]: Navchalnyi posibnyk. Kyiv: BINOVAТОR, 5, 19-20.
3. Onkovych, H. V., 1995. *Teoretychni osnovy vykorystannia ZMI u navchanni ukrainskoi movy studentiv-nefilolohiv* [Theoretical Foundations of Media Use in Teaching Ukrainian to Non-Philology Students]. *Avtoref. dys. ... dok. ped. nauk. Kyiv*, 40.
4. Mykhailiuk, V. O., 1999. *Formuvannia kultury dilovoho movlennia u studentiv ahrarnoho vuzu (na materialy spetsialnostei «Oblik i audyt» ta «Menedzhment orhanizatsii»)* [Formation of Business Speech Culture in Agricultural University Students (Based on Specialties “Accounting and Auditing” and “Organization Management”)]. *Avtoref. dys... kand. ped. nauk. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M. P. Drahomanova*, 28.
5. *Vykorystannia komunikatyvnykh stratehii u diialnosti orhanizatsii tretoho sektoru* [Use of Communicative Strategies in the Activities of Third Sector Organizations]: treninh-seminar. Dostupno: <http://pr-center.org.ua/biblio_m.html>.
6. Mykhailiuk, V. O., 2013 *Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia* [Ukrainian Language for Professional Communication]: navch. posibnyk. Kyiv: VD Profesional, 496.
7. Hlushchyk S. V., Dyiak O. V., & Shevchuk S. V. Hlushyv S. V., 2013. *Suchasni dilovi papery* [Modern Business Documents]: navch. posib. Vyd, 7-me. vypr. Kyiv: Litera LTD, 416.
8. Katsavets, H. M., & Palamar, L. M., 2008. *Mova dilovykh paperiv* [Language of Business Documents]: pidruch. dlia stud. vyshchykh navch. zakl.; M-vo osvity i nauky Ukrainy. 4-e vyd., pererob. i dop. Kyiv: Alerta, 320 s.
9. Pradid Yu. F., 2005. *Ukrainske dilove movlennia* [Ukrainian Business Communication]. Simferopil: Elino, 164.
10. *Metodychni rekomendatsii z vyvchennia navchalnoi dystsypliny «Dilova ukrainska mova» ta orhanizatsii samostiinoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity* (Rozdil «Dilova dokumentatsiia. Skladannia dilovykh paperiv. Osoblyvosti movnoho oformlennia tekstu dokumenta») [Methodological Guidelines for Studying the Course “Business Ukrainian Language” and Organizing Independent Work of Higher Education Students (Section: Business Documentation. Drafting of Business Papers. Features of Linguistic Formatting of Document Texts)], 2024. Uklad. Turlak L.P. Izmail, 29.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-203-212>

УДК 378.147:[37.011.3-051:811.112.2

Шмирко Олена Сергіївна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4422-3137>

olenashmyrko@gmail.com

Боднарчук Тетяна Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7492-3172>

tvbodnarchuk@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття розглядає важливість формування іншомовної стратегічної компетентності у здобувачів вищої освіти, оскільки вона, разом із мовною, мовленнєвою, лінгвосоціокультурною та дискурсивною компетентностями, є складовою іншомовної комунікативної компетентності, тому є важливою в процесі вивчення іноземної мови. Метою дослідження є виявити особливості формування стратегічної компетентності здобувачів вищої освіти на практичних заняттях з німецької мови у закладах вищої освіти та окреслити можливості її формування.

Виявлено, що у методичній літературі стратегічну компетентність трактують як здатність досягати цілей комунікації, уміння компенсувати труднощі у спілкуванні та недостатню мовну, мовленнєву та лінгвосоціокультурну компетентність, використовуючи вербальні й невербальні засоби в процесі спілкування. Наголошено, що оволодіння стратегічною компетентністю уможливорює полегшення процесу вивчення іноземної мови, забезпечує формування свідомого ставлення здобувачів вищої освіти до нього і керування означеним процесом.

Наголошено, що у методичній літературі виокремлюють прямі та непрямі навчальні стратегії.

Розглянуто особливості формування прямих навчальних стратегій (стратегій запам'ятовування, когнітивних та компенсаторних стратегій) та непрямих (метокогнітивних, емоційних та соціальних стратегій).

Зазначено, що оволодіння іншомовною стратегічною компетентністю здобувачами вищої освіти є важливим чинником підвищення рівня їхньої комунікативної компетентності. Наголошено, що основне завдання майбутнього учителя іноземної мови – не лише оволодіти іншомовною стратегічною компетентністю, а й уміти сформувати її у здобувачів освіти в процесі професійної діяльності.

Ключові слова: стратегічна компетентність; прямі навчальні стратегії; непрямі навчальні стратегії; стратегії запам'ятовування; когнітивні стратегії; компенсаторні стратегії; метакогнітивні стратегії; емоційні стратегії; соціальні стратегії.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освіти вимагає від учасників освітнього процесу гнучкості та уміння швидко реагувати та адаптуватися до нових викликів. Зокрема, основні зусилля в навчальному процесі повинні бути спрямовані на перетворення цього мовного розмаїття із бар'єра для комунікації у джерело взаємного збагачення та співробітництва. Європейський контекст сучасної освіти є умовою гармонізації нових парадигм викладання іноземної мови, в тому числі оволодіння іншомовною стратегічною компетентністю, яка є складовою комунікативної компетентності [9].

Прогресивні зміни, що відбуваються у системі вищої освіти, вимагають від здобувачів вищої освіти уміння навчатися автономно. Автономне навчання передбачає, насамперед, уміння використовувати ефективні навчальні стратегії, що є свідченням сформованості у них стратегічної компетентності.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що стратегія є однією із основних категорій навчання у європейських країнах. Стратегія передбачає уміння самостійно оволодівати іноземною мовою з метою задоволення комунікативних потреб. Отже, необхідність формування стратегічної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови зумовлена як зовнішніми причинами, як то: створення бази для єдиної міжнародної освітньої політики для країн європейського простору, де стратегія виділена як одна з основних категорій процесу навчання [9], так і внутрішніми причинами, як то: необхідність формування особистісних ресурсів здобувачів вищої освіти, розвиток здібностей і здатності їх до самостійного ефективного оволодіння іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стратегії та проблеми, пов'язані із формуванням стратегічної компетентності знаходимо вперше почали досліджувати американські науковці Дж. Рубін, Г. Стерн, Н. Нейман. Пізніше цією проблемою займалися Р. Оксфорд, Дж. О'Меллі, А. Шамо, Д. Ньюнен, Г. Стерн, Г. Каспер, Е. Келлерман. Питання формування мовленнєвих й мовних, соціокультурних, соціолінгвістичних, дискурсивних і стратегічних компетенцій як складових іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти вивчали О. Бігич, Н. Бориско, Т. Задорожна, Т. Литньова, С. Ніколаєва,

В. Редько, Н. Скляренкота ін. Н. Білоножко вивчала формування англомовної стратегічної компетентності у здобувачів освіти старшої школи, Л. Ягеніч – у молодших школярів, Н. Борисова – у вчителів іноземної мови.

Аналіз досліджень вищезазначених авторів засвідчує, що основна увага у методичній літературі приділялася формуванню іншомовної комунікативної компетентності в цілому, але питання формування іншомовної стратегічної компетентності у здобувачів вищої освіти як майбутніх вчителів німецької мови потребує детальнішого вивчення, що зумовлює актуальність публікації.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є виявлення особливостей формування стратегічної компетентності здобувачів вищої освіти на практичних заняттях з німецької мови в закладах вищої освіти та окреслити можливості для її формування на практичних заняттях німецької мови у закладі вищої освіти.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**: розглянути трактування понять «стратегія» і «стратегічна компетентність» у науковій літературі; описати підходи, методи та цілі формування іншомовної стратегічної компетентності у здобувачів вищої освіти; окреслити можливості формування іншомовної стратегічної компетентності на практичних заняттях німецької мови у закладі вищої освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Зміни пріоритетів у системі освіти зумовлюють її орієнтацію на компетентнісний підхід, що передбачає спрямованість навчання на набуття знань, умінь, навичок та компетентностей, тобто формування і розвиток основних і предметних компетентностей особистості, в результаті якого буде сформована загальна компетентність людини [2].

З метою розкриття сутності поняття «стратегічна компетентність» з точки зору лінгвістики, психології, соціолінгвістики, дидактики та лінгводидактики, розглянемо понятійний спектр «стратегія – стратегічна компетентність».

Поняття «стратегія» походить від латинського «strategos» і використовується у військовій термінології, когнітивній психології, менеджменті та веденні бізнесу, а з кінця минулого століття – у лінгвістиці та методиці навчання іноземних мов.

Стратегія визначається як «мистецтво планування ..., заснованого на правильних, далекосяжних прогнозах» [5, с. 582-583]. З точки зору лінгводидактики, стратегія – це те, як люди використовують мовленнєві акти задля досягнення комунікативної мети. В процесі оволодіння іноземною мовою використовуються різноманітні стратегії, які значно полегшують цей процес, оскільки, якщо здобувачі освіти знатимуть про ці стратегії, то матимуть можливість обирати ті, що найбільше їм підходять і використовуватимуть їх.

Виявлено, що у науковій літературі немає єдиного і чіткого визначення поняття «стратегічна компетентність». Означене поняття було введено в науковий обіг як результат наукової співпраці М. Кенейла і М. Свейн. Автори визначили стратегічну компетентність як достатнє володіння стратегіями комунікації, що використовуються з метою компенсації недоліків у спілкування, що можуть бути спричинені недостатньою компетентністю співрозмовників або певними умовами ситуації спілкування, а також з метою підвищення ефективності процесу комунікації [7]. І хоча до недавнього часу стратегічною компетентністю займалось відносно небагато науковців, її визначення зазнало багатьох інтерпретацій та трактувань.

О. Цепкало розглядає стратегічну компетентність як здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії спілкування в процесі комунікації з метою компенсації труднощів у спілкуванні та недостатньої комунікативної компетентності, а також задля досягнення цілей комунікації та запобігання її зриву [6].

В. Рябоконь під поняттям «стратегічна компетентність» розуміє здатність особи компенсувати недостатність знань з мови в процесі спілкування та, добираючи правильну стратегію і тактику комунікації, набувати як мовленнєвий, так і соціальний досвід комунікації [4].

О. Рейпольська вважає, що стратегічна компетентність – це уміння застосовувати вербальні і невербальні стратегії для компенсування незнання правил [3].

Погоджуємося із думкою більшості вітчизняних методистів (П. Бех, О. Бігич, С. Ніколаєва та інші), що стратегічна компетентність розглядається як важлива складова іншомовної комунікативної компетентності і її формування є основною метою при вивченні іноземної мови.

Традиційно поняття стратегічної компетентності сучасні лінгводидакти розглядають як комунікативні й навчальні стратегії. У Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти акцентується необхідність формування комунікативних стратегій, які розуміють як спосіб виконання комунікативних завдань [9]. Сформованість комунікативних стратегій уможливорює ефективну та успішну мовленнєву діяльність в усіх її видах: рецептивні стратегії (аудіювання й читання), продуктивні стратегії (говоріння та писемне мовлення), інтерактивні стратегії (мовленнєва взаємодія), посередницькі стратегії тощо, що сприяє оволодінню іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

М. О'Меллі та А. Шамо вважають стратегії усвідомленими думками і діями здобувачів освіти, якими вони користується для навчальної мети і виокремлюють дві групи стратегій вивчення іноземної мови: основні та допоміжні. До основних стратегій дослідники відносять мнемічні (запам'ятовування); когнітивні (аналіз і відбір матеріалу, відповідно до мети навчання; пошук інформації; визначення головної думки чи ідеї; опрацювання звукової і графічної форм; розпізнавання та використання мовленнєвих зразків; комбінування матеріалу тощо); компенсаторні (здогадка, вживання синонімів, антонімів тощо для компенсації недостатніх мовних знань / мовленнєвих умінь). Допоміжні стратегії охоплюють метакогнітивні, афективні та соціальні. Метакогнітивні стратегії уможливають концентрацію на навчанні, усвідомлення його процесу, контроль власної навчальної діяльності; афективні виступають засобами самозаохочення, мотивації, подолання страху;

соціальні передбачають уміння і бажання спілкуватися іноземною мовою, співпрацювати у процесі навчання [10].

Згідно класифікації Р. Оксфорд, стратегії оволодіння іноземними мовами поділяються на прямі та непрямі. Прямі охоплюють роз'яснення, перевірку, контроль, запам'ятовування, вгадування, індуктивні та дедуктивні міркування і практику спілкування. Вони також передбачають уміння концентруватися на завданні, планування свого робочого часу, оцінку результатів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Непрямі стратегії регулюють вивчення мови та базуються на стилях навчання здобувачів освіти, їхніх емоційних чи поведінкових характеристиках [11].

Як свідчить аналіз наукової літератури, означена класифікація навчальних стратегій активно використовується багатьма дослідниками в цій галузі на сучасному етапі. Тому у нашому дослідженні ми послугуємо нею.

До прямих навчальних стратегій відносимо стратегії запам'ятовування (мнемічні), пізнавальні (когнітивні) та компенсаторні стратегії.

Стратегії запам'ятовування є першочерговими для засвоєння мовного матеріалу, тобто лексичних одиниць та граматичних структур, проте, вони необхідні також для запам'ятовування інформації, яку здобувачі вищої освіти отримують під час аудіювання, читання, перегляду відеоматеріалів тощо. Тому на практичних заняттях з німецької мови важливо показати здобувачам вищої освіти, майбутнім учителям німецької мови, які стратегії запам'ятовування існують, а кожен студент повинен обрати ті, що найбільше прийнятні для нього особисто та користуватися ними самому й вміти формувати і розвивати ці стратегії в здобувачів освіти під час своєї професійної діяльності.

Серед основних стратегій запам'ятовування, які пропонуємо на практичних заняттях, є вивчення лексичного матеріалу в контексті. Тому на практичних заняттях з німецької мови практикуємо таке завдання, як скласти розповідь із запропонованих слів. Це можуть бути тематично пов'язані або зовсім різні слова, які пропонує викладач, або здобувачі освіти. Таке завдання є ефективним як індивідуальне та може використовуватися для роботи в парах або в малих групах.

Сприяє запам'ятовуванню також використання асоціативних схем, яка вперше була запропонована на початку 1980-х років Г. Ріко у США. Дослідниця дотримувалася гіпотези «спеціалізації півкуль головного мозку»: кожна півкуля обробляє інформацію по-різному: ліва – відповідає за логічне, лінійне та раціональне мислення, а права – за образне мислення, почуття, уяву, емоції та «розум, що панує в дитинстві» [12, с. 66]. За допомогою асоціативних схем, на думку Г. Ріко, можна подолати бар'єр між лівою та правою півкулями, між свідомістю та несвідомістю, в результаті чого зменшується страх та напруженість і розвиваються навички образного мислення [12].

Крім того, запам'ятовуванню лексичного матеріалу сприяють також лексичні картки, візуалізація лексичних одиниць, перегляд відеоматеріалів та прослуховування пісень.

Пізнавальні або когнітивні стратегії передбачають аналіз і трансформування навчального матеріалу. Щодо опрацювання мовного матеріалу, то ці стратегії передбачають порівняльний аналіз лексичних та граматичних структур із рідною мовою, або, якщо

німецька мова вивчається як друга іноземна, то з першою іноземною мовою, зазвичай із англійською, що сприяє кращому засвоєнню лексичних одиниць і граматичних структур. Особливо важливими є когнітивні стратегії для формування мовленнєвих навичок здобувачів вищої освіти. Наприклад, під час читання чи аудіювання тексту здобувачі вищої освіти отримують завдання визначити ключові слова, поділити його на смислові частини, а також здогадатися про значення незнайомих слів, які містить цей текст. Досить ефективним є також завдання прочитати розрізаний на частини текст, попередньо відтворивши його цілісність. З метою формування компетентності у говорінні чи писемному мовленні доцільним є використання таких пізнавальних стратегій, як відбір граматичного і лексичного матеріалу, який є необхідним для вираження власної думки; складання плану повідомлення; використання мовленнєвих кліше; формулювання тез тощо.

Компенсаторні стратегії – це способи пошуку здобувачем вищої освіти шляхів виходу із проблемних ситуацій, коли він не володіє необхідними знаннями та вміннями (вміння здогадатися про значення незнайомих слів з контексту; використовувати мову тіла (міміку та жести), коли бракує слів для висловлення власної думки; здатність читати текст з метою розуміння загальної інформації без використання словника; здогадатися про те, що каже співрозмовник; використовує синоніми, антоніми тощо). Деякі науковці стверджують, що компенсаторні стратегії умовно можна поділити на *навчальні* та *комунікативні*. Проте, аналіз наукових джерел виявив, що більшість дослідників стверджують, що у процесі навчання іноземної мови стратегії не можливо чітко розділити на комунікативні та навчальні, оскільки одна і та ж стратегія може вважатися навчальною в процесі вивчення іноземної мови і комунікативною під час безпосереднього спілкування з носіями мови [1, с. 448].

Якщо розглядати компенсаторні стратегії як навчальні, то вони включають повторення, класифікацію, перенос, дедукцію, індукцію та інше. За предметом компенсації ці стратегії можна поділити на мовні (компенсують нестачу розвитку мовної компетентності); соціолінгвістичні (компенсують недостатній розвиток соціокультурної компетентності) та дискурсивні (компенсують проблеми мовленнєвої компетентності, а саме: підтримання розмови, вираження думок, почуттів тощо). Формуванню компенсаторної стратегії на практичних заняттях з німецької мови сприяють рольові ігри, які можна використовувати під час вивчення будь-якої теми.

До непрямих навчальних стратегій Р. Оксфорт відносить метакогнітивні, емоційні та соціальні стратегії [11].

Метакогнітивні стратегії спрямовані на обдумування шляхів підвищення ефективності навчання, тобто передбачають планування (визначення конкретних завдань і часу їх виконання, підготовка місця і засобів навчання тощо); самоконтроль (чи правильно написано, чи правильно вибрана часова форма дієслова, узгоджено прикметник з іменником тощо) та самооцінку (наприклад, за допомогою ключів). З метою формування метакогнітивних стратегій на практичних заняттях доцільно обговорювати із здобувачами освіти (звичайно, німецькою мовою) те, як саме вони опрацьовували тексти, працювали із відеоматеріалами самостійно, які поради вони могли б дати початківцям у вивченні іноземної мови тощо.

Емоційні (або, як їх ще прийнято називати у наковій літературі – афективні) стратегії передбачають вміння здійснювати емоційний самоконтроль, що допомагає впоратися з почуттям тривожності в навчальній аудиторії. На практичних заняттях з німецької мови пропонуємо техніки креативного письма, оскільки, як свідчить досвід, саме писемне мовлення викликає у здобувачів вищої освіти найбільший страх та небажання щось писати. На занятті досить важливо є викликати у здобувачів вищої освіти позитивні емоції (за допомогою гумористичних оповідань, цікавих інтерпретацій аналізованих текстів, кумедних картинок, що ілюструють різноманітні ситуації спілкування, використання мемів тощо). Багаторічні спостереження засвідчують, що успішність здобувачів вищої освіти значною мірою залежить від почуттів, емоцій та настрою в аудиторії, ніж від навчальних матеріалів, методів та форм роботи. А отже, формування та розвиток афективних стратегій визнається потужним чинником у навчанні.

Соціальні стратегії передбачають, насамперед, толерантне ставлення до іншої культури, кооперацію і співпрацю, співпереживання. Названі стратегії орієнтовані на особистісну взаємодію усіх учасників навчального процесу, акцентування уваги на важливості навчання, кооперації та командної роботи, а також підвищення мотивації до комунікації, зокрема, з носіями мови [8, с. 105]. На практичних заняттях з німецької мови здобувачі вищої освіти досить часто, виконуючи різні види завдань, можуть вільно пересуватися аудиторією, вибирати самостійно мовленнєвого партнера. Соціальні стратегії передбачають також формування вміння працювати в команді, тому ефективними є завдання, які передбачають роботу в малих групах.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Оволодіння іноземною мовою – це індивідуальний процес, який значною мірою залежить від когнітивних та навчальних здібностей кожного окремого здобувача вищої освіти, тому важливим завданням для викладача є формування іншомовної стратегічної компетентності у майбутніх учителів на практичних заняттях з німецької мови в закладах вищої освіти. Оскільки стратегічна компетентність передбачає оволодіння стратегіями комунікації, що використовуються з метою компенсації недоліків у спілкуванні, що спричинені умовами самої комунікативної ситуації чи недостатньою мовною чи мовленнєвою компетентністю комунікантів, а також з метою підвищення ефективності процесу комунікації. У процесі формування іншомовної стратегічної компетентності вирішується низка методичних, дидактичних та лінгвопсихологічних завдань, а саме: пізнання здобувачем вищої освіти себе як суб'єкта навчальної діяльності, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, рефлексія щодо використання навчальних стратегій. Тому важливо спрямувати увагу майбутніх учителів німецької мови на можливість використання ними різноманітних стратегій і необхідність їх усвідомленого ставлення до організації процесу оволодіння німецькою мовою, оскільки оволодіння

стратегічною компетентністю є необхідною передумовою для успішного формування іншомовної комунікативної компетентності в цілому.

Напрями подальших досліджень вбачаємо у розробці вправ та завдань для формування стратегічної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*, 2013. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 590.
2. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.*, 2007. З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. [3-тє вид., перероб. і доп.]. Київ: Знання, 495.
3. Рейпольська, О. Д., 2004. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку у дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови): *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Київ*, 20.
4. Рябоконь, В.В., 2016. Формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в здобувачів освіти на уроках української мови в основній школі: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ*, 22.
5. *Словник іншомовних слів*, 2019. / Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана; [уклад.: Л. В. Музичко, Л. М. Шкарапута, С. М. Морозов]. Вид. 2-ге, допов. та доопрац. Київ: Наукова думка, 785.
6. Цепкало О. В. Роль стратегічної компетенції у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів технічного ВНЗ. 2011. Доступно: <https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=MLSShyoAAAAJ&citation_for_view=MLSShyoAAAAJ:7PzlFSSx8tAC>.
7. Canale, M., & Swain, M., 1980, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
8. Conrad, J. C. 2006. *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Duisburg; Essen, 236.
9. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, 2001. Berlin Langenscheidt, 245.
10. O'Malley, J. M. & Chamot, A. U., 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 260.
11. Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 192.
12. Rico, L. G., 1984. *Garantiert schreiben lernen*. Reinbek: Rowohlt, 312.

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE STRATEGIC COMPETENCE IN PRACTICAL GERMAN LANGUAGE CLASSES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Olena Shmyrko,

Candidate of Pedagogical Sciences,
senior lecturer of the Department of German Language,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko-University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4422-3137>
olenashmyrko@gmail.com

Tetiana Bodnarchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the German Language Department,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko-University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7492-3172>
tvbodnarchuk@gmail.com

Abstract. This article highlights the significance of developing strategic competence in foreign languages among higher education applicants. As a key component of overall communicative competence – alongside linguistic, speech, sociocultural, and discursive elements – strategic competence plays a crucial role in effective language acquisition. The study aims to explore how strategic competence can be cultivated during German language practical sessions in higher education institutions and to assess the potential methods for its development.

The review of methodological literature shows that strategic competence is commonly defined as the capacity to achieve communication objectives and to compensate for communication challenges or gaps in linguistic, speech, or sociocultural knowledge by employing both verbal and non-verbal tools. Developing this competence supports language learning by reflecting learners' conscious and proactive approach to acquiring and managing a foreign language.

The literature distinguishes between two primary categories of learning strategies: direct and indirect. This article examines the development of direct strategies – including memory-based, cognitive, and compensatory techniques – as well as indirect strategies, such as metacognitive, affective, and social approaches.

It is concluded that acquiring strategic competence significantly enhances students' communicative abilities. Furthermore, foreign language teachers must not only develop this competence themselves but also possess the skills to foster it in their students as part of their professional teaching responsibilities.

Key words: strategic competence; direct learning strategies; indirect learning strategies; memorization strategies; cognitive strategies; compensatory strategies; metacognitive strategies; emotional strategies; social strategies.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice]: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv, 2013. Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska H.E. ta in. / za zahaln. red. S.Iu. Nikolaievoi. Kyiv: Lenvit, 590.
2. *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of Higher Education]: navch. posib., 2007. Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurliand. [3-tie vyd., pererob. i dop.]. Kyiv: Znannia, 495.
3. Reipolska, O. D., 2004. Pedahohichni umovy movlennievoho rozvytku u ditei u riznovikovii hrupi dytiachoho sadka (na materialy anhliiskoi movy) [Pedagogical Conditions for Speech Development in Children of Mixed-Age Kindergarten Groups (Based on English Language Material)]: *avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.08*. Kyiv, 20.
4. Riabokon, V.V., 2016. Formuvannia diialnisnoi (stratehichnoi) kompetentnosti v zdobuvachiv osvity na urokakh ukrainskoi movy v osnovnii shkoli [Formation of Activity-Based (Strategic) Competence in Students in Ukrainian Language Lessons in Basic Secondary School]: *avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.02*. Kyiv, 22.
5. *Slovnnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of Foreign Words], 2019. / Nats. un-t im. Tarasa Shevchenka, Kyiv. nats. ekon. un t im. Vadyma Hetmana; [uklad.: L. V. Muzychko, L. M. Shkaraputa, S. M. Morozov]. Vyd. 2-he, dopov. ta dooprats. Kyiv: Naukova dumka, 785.
6. Tsepkało, O. V., 2011. *Rol stratehichnoi kompetentsii u formuvanni inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia studentiv tekhnichnoho VNZ* [The Role of Strategic Competence in the Formation of Foreign Language Professional Communication of Technical University Students]. Dostupno: <https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=MLSShyoAAAAJ&citation_for_view=MLSShyoAAAAJ:7PzIFSSx8tAC>.
7. Canale, M., & Swain, M., 1980, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
8. Conrad, J. C. 2006. *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Duisburg; Essen, 236.
9. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, 2001. Berlin Langenscheidt, 245.
10. O'Malley, J. M. & Chamot, A. U., 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 260.
11. Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 192.
12. Rico, L. G., 1984. *Garantiert schreiben lernen*. Reinbek: Rowohlt, 312.

ЗМІСТ

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Джсинг Ванг

Моделі управління розвитком вищої освіти на засадах державно-приватного партнерства: рекомендації та пропозиції 7

Копилов Сергій Анатолійович, Дубінський Володимир Анатолійович, Боровець Іван Іванович

Канадська модель шкільної історичної освіти 21

Саюк Марія Вікторівна

Освітнє лідерство і професіоналізація: Україна VS Нідерланди (AVANS+) 44

Розділ 2

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Авраменко Олег Борисович, Куявець Дмитро Миколайович

Еволюція компонентів здоров'язбережувальної компетентності викладачів: сучасний погляд 61

Бахмат Наталія Валеріївна, Довгань Олена Сергіївна

Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами 74

Бойко Ігор Віталійович

Основи формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізичної культури 86

Бренюк Алла Григорівна

Методичні основи аналізу творів графіки у підготовці студентів художніх спеціальностей 96

Горбатюк Оксана Василівна, Дубінський Володимир Анатолійович

Методика аналізу історичних фактів як спосіб активізації критичного мислення здобувачів вищої освіти 109

Гудима Наталія Василівна

Риторична компетентність в умовах Нової української школи: нові вимоги до вчителя 120

Лабунець Віктор Миколайович, Карташова Жанна Юріївна, Сохряков Сергій Вікторович

Формування позитивної мотивації в майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності 133

Миронова Світлана Петрівна, Марціновська Ірина Петрівна

Здатність до захисту прав суб'єктів освітнього процесу як складова професійної компетентності корекційних педагогів 145

Моцик Ростислав Васильович, Коломієць Наталія Андріївна, Ящук Олена Миколаївна

Використання хмарних сервісів у створенні ефективного цифрового освітнього середовища 157

Олинець Тетяна Василівна

Використання методу guided discovery в навчанні іноземної (англійської) мови здобувачів вищої освіти 170

Strelchuk Yana

Formation of foreign language receptive vocabulary of students of non-philological faculties in the process of independent reading 181

Турлак Людмила Петрівна

Роль ділового мовлення у професійній підготовці майбутніх фахівців у технічних закладах вищої освіти 192

Шмирко Олена Сергіївна, Боднарчук Тетяна Вікторівна

Формування іншомовної стратегічної компетентності на практичних заняттях з німецької мови у закладах вищої освіти 203

CONTENTS

Section 1

METHODOLOGY, THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Wang Jing

Models of management of higher education development based on public-private partnership: recommendations and proposals 7

Kopylov Sergiy, Dubinskyy Volodymyr, Borovets Ivan

Canadian model of school history education 21

Saiuk Mariia

Training and characteristics of an educational leader: Ukraine VS the Netherlands (AVANS+) 44

Section 2

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION PROCESSES

Avramenko Oleg, Kuyavets Dmytro

Evolution of the components of health-saving competence of teachers: a modern perspective 61

Bakhmat Nataliia, Dovhan Olena

Inclusive educational environment as a factor in the socialization and development of primary school pupils with special educational needs 74

Boiko Igor

Fundamentals of forming research competence of a future teacher of physical culture 86

Brenyuk Alla

Methodological foundations of graphic art analysis in the training of art students 96

Horbatiuk Oksana, Dubinsky Volodymyr

Methodology of historical facts analysis as a way of activating critical thinking in higher education students 109

Hudyma Nataliia

Rhetorical competence in the context of the New ukrainian school: new requirements for the teacher 120

Labunets Viktor, Kartashova Zhanna, Sokhriakov Serhii

Formation of positive motivation of future music teachers for instrumental and performing activities 133

Myronova Svitlana, Martsinovska Iryna

Ability to protect the rights of subjects of the educational process as a component of the professional competence of corrective education teachers 145

Motsyk Rostislav, Kolomiiets Nataliia, Yashchuk Olena

Using cloud services in creating an effective digital educational environment 157

Olynets Tetiana

Usage of guided discovery in teaching a foreign language (English) to higher education students 170

Strelchuk Yana

Formation of foreign language receptive vocabulary of students of non-philological faculties in the process of independent reading 181

Turlak Liudmila

The role of business language in the professional preparation of future professionals in technical higher education institutions 192

Shmyrko Olena, Bodnarchuk Tetiana

Formation of foreign language strategic competence in practical german language classes in institutions of higher education 203

Scientific publication

**Pedagogical Education:
Theory and Practice
Collection of research papers
Issue 38 (1–2025)**

The views expressed in this publication are those of the contributors
and do not necessarily reflect the views of the editors

*Publishing house MILENIUM,
60 Kyrylivska, Kyiv
Tel.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Наукове видання

**Педагогічна освіта:
теорія і практика
Збірник наукових праць
Випуск 38 (1–2025)**

Редактори збірника не несуть відповідальності за зміст статей і
можуть не поділяти думку авторів

*Видавництво «МІЛЕНІУМ»
вул. Кирилівська, 60, м. Київ
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Підписано до друку 22.04.2025 р. Формат 60х84/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий.
Умовно-друковані арк. 27,3. Обліково-видавничі арк. 26,8.
Наклад 100 прим. Замовлення № 32

Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.