

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗІОНА**

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**



**ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА**

15(1)/2025

Науковий журнал

Київ – Хмельницький
2025

Порівняльна професійна педагогіка № 1 (Т. 15), 2025 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – Київ. – Хмельницький : ХНУ, 2025. – 178 с.

*Журнал включено до міжнародних наукометричних баз
(Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ReseachGate, Scilit, Google Scholar, WorldCat та ін.)
Перереєстровано і включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (категорія Б)
(Наказ МОН № 886 від 02.07.2020)
Офіційна вебсторінка журналу: <https://cpp.khmn.u.edu.ua/index.php/cpp/about>
ISSN 2308-4081*

Засновники:

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Хмельницький національний університет
Центр порівняльної професійної педагогіки

НАУКОВА РАДА

Голова:

Кремень В. Г. – д. філос. н., проф., дійсний член НАН і НАПН України, Президент НАПН України

Члени:

Матвієнко О. В. – д. пед. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет
Ничкало Н. Г. – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України,
акад.-секр. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих НАПН України
Скиба М. Є. – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, Хмельницький національний університет
Хомич Л. О. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Бідюк Н. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Заступник головного редактора:

Авшенюк Н. М. – д. пед. н., проф., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Відповідальний секретар:

Садовець О. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

Технічний секретар:

Лапшина О.О. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Гуревич І. Р. – д. філол. наук, проф., Інститут обробки знань Дармштадського технічного університету, Німеччина
Десятов Т. М. – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького
Іконнікова М. В. – д. пед. наук, проф., Хмельницький національний університет
Козубовська І. В. – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет
Лещенко М. П. – д. пед. н., проф., Університет ім. Я. Кохановського в м. Кельце
Лук'янова Л. Б. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Огієнко О. І. – д. пед. н., проф., Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Пазюра Н. В. – д. пед. н., проф., Київський національний авіаційний університет
Петрук Н. К. – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет
Пушовська Л. П. – д. пед. н., проф., ДЗВО "Університет менеджменту освіти" НАПН України
Скиба К. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет
Третьюк В. В. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет
Шльосек Ф. – д. хабіліт., проф., дир. Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, іноземний член НАПН України, голова наукового товариства «Польща–Україна», Польща
Шнядковські М. – д. хабіліт., проф., проф. кафедри методів і технік навчання факультету основ техніки Люблінської політехніки, Польща

*Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 17801-6651P від 29.03.2011*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету
(протокол № 16 від 12.06.2025)*

**NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT
EDUCATION**

**KHMELNYTSKYI NATIONAL UNIVERSITY
CENTER OF COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY**



**COMPARATIVE
PROFESSIONAL
PEDAGOGY**

15(1)/2025

Scientific Journal

Kyiv – Khmelnytskyi
2025

Comparative Professional Pedagogy (2025), Volume 15, Issue 1: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidiuk].
Kyiv–Khmelnitskyi : KhNU, 2025. – 178 p.

*The journal is abstracted and indexed in international scientific services
(Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ResearchGate, Scilit, Google Scholar, WorldCat etc.)
Re-registered as a professional medium in Ukraine in "Pedagogical Sciences" field (category B)
(Order № 886 as of 02.07.2020 of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine)
The official webpage of the journal: <https://cpp.khmn.edu.ua/index.php/cpp/about>
ISSN 2308-4081*

Founders:

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
Khmelnitskyi National University
Center of Comparative Professional Pedagogy

SCIENTIFIC BOARD

Head:

Kremen V. G. – Dr. Sc. in Philosophy, Full Member of NASc and NAPS of Ukraine, President of NAPS of Ukraine

Members:

Khomych L. O. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Matviyenko O. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Kyiv National Linguistic University

Nychkalo N. G. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Full Member of NAPS of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

Skyba M. Ye. – Dr. Sc. in Technology, Full Prof., Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

Bidiuk N. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Deputy editor-in-chief:

Avshenyuk N. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Senior Staff Scientist, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Executive Secretary:

Sadovets O. V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

Technical secretary:

Lapshyna O. O. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Gurevych I. R. – Dr. Sc. in Philology, Prof., Knowledge Processing Institute of Darmstadt Technical University, Germany

Desiatov T. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., B. Khmelnytskyi Cherkassy National University

Ikonnikova M. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Kozybovska I. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Uzhgorod National University

Leshchenko M. P. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., The Jan Kochanowski University in Kielce

Lukyanova L. B. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Ohiyenko O. I. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

Paziura N. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., National Aviation University

Petruk N. K. – Dr. Sc. in Philosophy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Pukhovska L. P. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the University of Education Management of NAPS of Ukraine

Skyba K. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Tretko V. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Shlyosek F. – Dr. hab., Full Prof., Director of the Institute of Pedagogy of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, foreign member of NAPS of Ukraine, Head of scientific society "Poland–Ukraine", Poland

Szniadkowsky M. – Dr. hab., Full Prof., Prof. of the Department of Methods and Techniques of Teaching, Faculty of Engineering, Lublin Polytechnic, Poland

*Certificate of the State registration of a published mass medium KB series № 17801-6651P as of 29.03.2011
Recommended for print by the decision of the Scientific Board of Khmelnytskyi National University
(Protocol № 16 dated 12.06.2025)*



ЗМІСТ/CONTENTS

Наталя Бідюк ІНСТИТУЦІЙНИЙ КОНСАЛТИНГ У ВИЩІЙ ОСВІТІ США: ПІДТРИМКА МОЛОДИХ ЛІДЕРІВ І УПРАВЛІНСЬКИХ КОМАНД	7
Надія Постригач РОЗВИТОК ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ТУРЕЧЧИНІ	16
Ірина Забіяка ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ: НА ШЛЯХУ ДО УНІФІКОВАНОГО ПІДХОДУ	24
Тетяна Короїд ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СВІТОВИХ МОДЕЛЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	32
Анна Остапенко ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В БЕЛЬГІЇ	42
Halyna Lysak THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EFL INSTRUCTION ACROSS EUROPE: A CRITICAL REVIEW OF TOOLS, METHODS AND IMPACTS	48
Олеся Садовець ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ	56
Olha Lapshyna, Olena Dorofeyeva, Oksana Komochkova INTEGRATING APPLIED LINGUISTICS AND LANGUAGE STUDIES: FOREIGN EXPERIENCE AND IMPLICATIONS FOR UKRAINE	68
Дмитро Бідюк ОСВІТНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВОЇ ТЕРАПІЇ: ДОСВІД США	75
В'ячеслав Бойко ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФОРМ КОНТРОЛЮ ТА МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	85
Олег Круглик ДОСВІД ДОСЛІДЖЕНЬ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	98



Руслан Лиман ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ НА ПРИКЛАДІ ЦЕНТРУ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРСТВА	107
Віталій Демченко ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	123
Олексій Ломака СТРУКТУРА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ СПОРТИВНОЇ ІНДУСТРІЇ	140
Софія Петрова ДУАЛЬНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ: СТРУКТУРА, ДИНАМІКА, ПОРІВНЯЛЬНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ	153
ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ	
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ	166



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-1](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-1)

Докторка педагогічних наук, професорка, **НАТАЛІЯ БІДЮК**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: biduknm@khmnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6607-8228>

ІНСТИТУЦІЙНИЙ КОНСАЛТИНГ У ВИЩІЙ ОСВІТІ США: ПІДТРИМКА МОЛОДИХ ЛІДЕРІВ І УПРАВЛІНСЬКИХ КОМАНД

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано значення інституційного консалтингу як ефективного інструменту стратегічного управління, спрямованого на розвиток кадрового потенціалу, управлінських компетентностей та підтримку молодих лідерів і управлінських команд в США. Розглянуто феномен лідерства як ключового чинника забезпечення якості, інноваційності та конкурентоспроможності закладів вищої освіти в умовах трансформації освітньої системи. Зазначено, що університетський консалтинг у сфері лідерства охоплює такі компоненти: психолого-педагогічний супровід (формування індивідуального лідерського стилю); коучинг та фасилітацію командних проєктів; експертну підтримку щодо розробки та реалізації лідерських ініціатив; створення внутрішніх центрів лідерства і розвитку лідерського потенціалу здобувачів, викладачів та керівників. Проаналізовано програми провідних університетів США щодо лідерського розвитку науково-педагогічних працівників та керівників підрозділів. Визначено, що ці програми поєднують теоретичну підготовку, наставництво, коучинг, фасилітацію та зворотний зв'язок, сприяючи індивідуалізованому розвитку управлінських навичок у динамічному академічному середовищі. Констатовано, що зміст програм орієнтований на розвиток навичок стратегічного мислення для гнучкого лідерства; формування організаційної культури та підвищення результативності лідерського потенціалу тощо. Підкреслено, що комплексний підхід до розвитку лідерства в академічному середовищі США базується на інтеграції освітніх і управлінських стратегій, акценті на персоналізацію навчального досвіду, міждисциплінарності та адаптивності до змін. Наголошено на доцільності адаптації ефективних моделей інституційного консалтингу до потреб українських закладів вищої освіти з метою формування сучасного управлінського корпусу, здатного ефективно реагувати на виклики освітніх реформ і глобальних змін. Імплементация подібного досвіду у вітчизняних університетах може стати ефективним засобом формування кадрового резерву для системи управління освітою, розвитку університетської автономії та підвищення якісних характеристик освітнього процесу загалом.

Ключові слова: інституційний консалтинг, вища освіта, університети, лідерський потенціал, людські ресурси, США, університетське управління, програми, лідерська компетентність, наставництво, коучинг.

INSTITUTIONAL CONSULTING IN THE U.S. HIGHER EDUCATION: SUPPORTING EMERGING LEADERS AND ADMINISTRATIVE TEAMS

ABSTRACT

The importance of institutional consulting is substantiated as an effective strategic management tool aimed at developing human capital, strengthening leadership



competencies, and supporting emerging leaders and administrative teams in the USA. The article explores the phenomenon of leadership as a key factor in ensuring the quality, innovation, and competitiveness of higher education institutions amid ongoing educational transformation. University-based consulting in leadership development encompasses psychological and pedagogical support (such as shaping an individual leadership style), coaching and facilitation of team projects, expert guidance in designing and implementing leadership initiatives, and the creation of internal leadership centers for the development of leadership potential among students, faculty, and administrators. The study analyzes leadership development programs at leading U.S. universities, which combine theoretical training, mentorship, coaching, facilitation, and feedback to support individualized management skill development within dynamic academic environments. The content of these programs is oriented toward enhancing strategic thinking, agile leadership, organizational culture formation, and increasing leadership effectiveness. A comprehensive approach to leadership development in the U.S. academic environment is based on the integration of educational and managerial strategies, a focus on personalized learning experiences, interdisciplinarity, and adaptability to change. The study emphasizes the relevance of adapting effective U.S. models of institutional consulting to the needs of Ukrainian higher education institutions in order to build a modern leadership corps capable of responding effectively to the challenges of educational reform and global transformations. Implementing this experience in domestic universities could be an effective means of forming a talent pool for the education management system, developing university autonomy, and improving the overall quality of the educational process.

Keywords: institutional consulting, higher education, universities, leadership potential, human resources, USA, university management, programs, leadership competence, mentoring, coaching.

ВСТУП

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти лідерство набуває ключового значення у забезпеченні якості, інноваційності та конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Формування ефективних управлінських команд та розвиток молодих лідерів вимагає системної підтримки, що може бути забезпечена через інституційний консалтинг – інструмент стратегічного управління, спрямований на розвиток кадрового потенціалу, удосконалення управлінських компетентностей і підвищення ефективності змін.

В Україні система підготовки та підтримки молодих лідерів і управлінських команд у закладах вищої освіти залишається фрагментарною і недостатньо розвиненою. У зв'язку з цим актуалізується необхідність вивчення зарубіжного досвіду, зокрема практик провідних університетів США, які демонструють високу результативність у сфері формування лідерських компетентностей викладачів і адміністративного персоналу.

Сполучені Штати Америки є світовим лідером у сфері вищої освіти, що зумовлено високим рівнем автономії університетів, наявністю значних інституційних ресурсів, а також інтенсивним розвитком програм професійного розвитку науково-педагогічного персоналу. Університети США активно впроваджують моделі інституційного консалтингу для підтримки лідерського потенціалу, застосовуючи багаторівневі програми розвитку молодих викладачів і управлінських команд.

Особливої уваги заслуговують довготривалі структуровані програми лідерського розвитку, як-от «Програма розвитку лідерських якостей викладачів»



(UCLA Faculty Leadership Development Program) (університет Каліфорнії, Лос-Анджелес), «Програма для нових лідерів» (Emerging Leaders Program) (університет Південної Кароліни). Вони поєднують теоретичне навчання, практико-орієнтовані заняття, наставництво, фасилітацію, коучинг і зворотний зв'язок, що створює умови для професійно-особистісного розвитку управлінських навичок.

Комплексний підхід до розвитку лідерства в академічному середовищі США базується на інтеграції освітніх і управлінських стратегій, акценті на персоналізацію навчального досвіду, міждисциплінарності та адаптивності до змін. Такі програми дозволяють молодим лідерам не лише опанувати сучасні підходи до управління, а й розвинути гнучкість мислення, стратегічне бачення та здатність ефективно діяти в умовах невизначеності.

У контексті реформування вищої освіти України, імплементація адаптованих моделей інституційного консалтингу американського зразка є надзвичайно актуальною. Українські ЗВО потребують системного підходу до формування кадрового резерву, здатного генерувати інноваційні управлінські рішення, реагувати на виклики освітньої політики та інтегруватися у глобальний академічний простір. Використання ефективних практик підтримки лідерства, апробованих у США, може стати потужним чинником розвитку управлінського потенціалу української вищої школи.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у вивченні досвіду інституційного консалтингу в університетах США щодо підтримки молодих лідерів і управлінських команд, а також окресленні перспектив адаптації конструктивних ідей цього досвіду в українському освітньому середовищі.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичний концепт проблеми дослідження окреслює систему концептуальних положень, ідей, теорій, підходів, дефініцій, що покладені в основу розуміння понять «інституційний консалтинг», «академічне лідерство», «лідерська компетентність викладача / керівника», «лідерський потенціал», наукового опису досліджуваних явищ, їх аналізу, узагальнення й синтезу, а також обґрунтування та моделювання системи зазначеного процесу. Інституційний консалтинг у вищій освіті розглядається як системний процес розвитку управлінських і лідерських компетентностей науково-педагогічного та керівного складу через надання якісної експертної підтримки, коучингу, менторства та фасилітації (Schein, 1999). Обґрунтування концепту «лідерський потенціал» потребує вивчення низки теорій: теорії розвитку людських ресурсів, теорії трансформаційного і ситуаційного лідерства (Bass, 1985; Turner, & Baker, 2018; Watson, 2024), професійного розвитку особистості, освіти дорослих упродовж життя (Knowles, 1980), освітнього менеджменту, управління тощо. Теорія лідерства зазнала численних змін та інтерпретацій.

Відкритими для наукової дискусії залишаються такі питання: диверсифікація моделей лідерства; обґрунтування концептуальних засад лідерства в умовах невизначеності; підтримка теорій і підходів, орієнтованих на послідовників («follower-driven leadership»); систематизація наукових підходів, які відповідали б практичним викликам; формування цілісної парадигми лідерства в контексті розвитку людського капіталу; розроблення адаптивної моделі інституційного консалтингу з урахуванням національних особливостей управління; вивчення ефективності діючих програм лідерського розвитку в університетах США у контексті світових вимог; емпіричні дослідження потреб молодих лідерів та управлінських



команд у сфері вищої освіти щодо підтримки їхнього професійного становлення та розвитку; визначення механізмів інтеграції інституційного консалтингу в стратегії розвитку університетів як елементу внутрішньої системи якості управління тощо.

Для реалізації окреслених завдань і досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення наукової, навчально-методичної літератури для вивчення особливостей інституційного консалтингу в університетах США щодо підтримки молодих лідерів і управлінських команд, а також прогностичний метод для окреслення перспектив адаптації конструктивних ідей американського досвіду в українському освітньому середовищі.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Системна складність і динамічний, часто нелінійний характер функціонування закладів вищої освіти значно ускладнюють процеси управління ними. У цьому контексті інституційний консалтинг набуває стратегічного значення як інструмент забезпечення збалансованого розвитку освітньої установи. Одним із продуктивних підходів до подолання суперечностей між освітніми, економічними та соціальними запитами держави, суспільства й особистості є впровадження процесного підходу в управлінні освітою на інституційному рівні. Такий підхід дає змогу чітко ідентифікувати основні та допоміжні освітні процеси; визначити їхні вхідні та вихідні параметри, ресурси і очікувані результати; створити умови для системного моніторингу й управління якістю освітніх послуг; посилити відповідність діяльності закладів вищої освіти стратегічним і ціннісним орієнтирам стейкхолдерів. Інституційний консалтинг у цьому контексті виступає платформою інтеграції управлінських, педагогічних та аналітичних практик, спрямованих на вдосконалення внутрішніх процесів закладу, підвищення прозорості управлінських рішень і формування адаптивної культури освітньої організації в умовах змінного середовища.

Особливої уваги заслуговує підтримка молодих лідерів та управлінських команд, які відіграють ключову роль у трансформації університетів, впровадженні інновацій та адаптації до нових викликів. Інституційний консалтинг, як спеціалізована форма підтримки, набуває все більшої популярності у провідних університетах США, допомагаючи розвивати лідерські компетентності, вдосконалювати управлінські процеси та формувати культуру відкритості й співпраці. Лідерський потенціал потрактований науковцями як сукупність особистісних характеристик, здібностей та навичок, що забезпечують здатність індивіда впливати на інших, приймати відповідальні рішення, ініціювати зміни та вести команду до досягнення спільної мети. Лідерство у вищій освіті обґрунтовано як інтегративна компетентність, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційний і поведінковий рівні особистості (Kouzes & Posner, 2017; Northouse, 2022).

Університетський консалтинг у сфері лідерства охоплює такі компоненти: психолого-педагогічний супровід формування індивідуального лідерського стилю; коучинг та фасилітацію командних проєктів; експертну підтримку щодо розробки та реалізації лідерських ініціатив; створення внутрішніх центрів лідерства і розвитку лідерського потенціалу здобувачів, викладачів та керівників. Розглянемо програми підтримки молодих лідерів та управлінських команд, які пропонують американські університети. Для прикладу у Гарвардському університеті діють «Програми для керівників вищої ланки» (Executive Leadership Programs (ELP)), які орієнтовані на розвиток лідерських компетентностей керівників університетів та факультетів, а саме:



– «Поглиблене навчання бізнес-стратегії: здобуття конкурентної переваги» («Advanced Business Strategy Training: Gaining a Competitive Edge») спрямована на розвиток навичок стратегічного мислення, необхідного для прийняття ефективних управлінських рішень в умовах конкуренції.

– «Гнучке лідерство: трансформація мислення та потенціалу організації» («Agile Leadership: Transforming Mindsets and Capabilities in Your Organization») знайомить з більш адаптивними, стійкими та інноваційними підходами управління організацією;

– «Поведінкове ухвалення рішень» («Behavioral Decision Making») спрямована на оволодіння критичними знаннями та інструментами для прийняття більш обґрунтованих рішень як для організації, так і для керівника;

– «Формування організаційної культури: модель для лідерів» («Building Organizational Cultures: A Framework for Leaders») навчає критичному мисленню та рефлексії щодо оцінювання впливу культури на організацію та розвиток умінь створювати середовище, що сприяє розвитку людських ресурсів;

– «Етичне лідерство» («Ethical Leadership») орієнтована на розвиток здатності керувати в умовах складних дилем і конфліктних ситуацій, забезпечуючи етичне прийняття рішень;

– «Коучинг для виконавчих лідерів» («Executive Leadership Coaching») поглиблює знання з нейронауки та коучингових практик, що дозволяє краще підтримувати розвиток команди;

– «Виконавче лідерство: навички, необхідні досвідченим лідерам для успіху» («Executive Leadership: Skills Experienced Leaders Need to Succeed») спрямована на розвиток стратегічного бачення розвитку організації та підвищення результативності лідерського потенціалу;

– «Цифрова трансформація організації» («Leading Your Organization's Digital Transformation») спрямована на оволодіння практичними стратегіями для підвищення інноваційності, конкурентоспроможності та масштабованості організації в умовах цифрової економіки;

– «Стратегічне лідерство» («Strategic Leadership») покращує навички творчого вирішення проблем, які висуває сучасне, постпандемічне середовище («нова реальність»);

– «Жінки-лідерки: рух разом уперед» («Women Leaders: Advancing Together») створена спеціально для підтримки жінок у керівних посадах, що відповідає сучасному запиту на гендерну рівність у вищій освіті (Harvard Division of Continuing Education, n.d.).

Програма «Інститут лідерства Гарвардської вищої школи освіти» (Harvard Graduate School of Education's Leadership Institute) є однією з провідних освітніх ініціатив, спрямованих на розвиток стратегічного мислення, інноваційного управління та емоційного інтелекту серед керівників освітніх і управлінських установ. Вона пропонує інтенсивні курси, що охоплюють широкий спектр управлінських компетентностей, включаючи розробку стратегій, цифрову трансформацію, етичне лідерство, формування організаційної культури та поведінкове ухвалення рішень. Завдяки комплексному підходу, програма сприяє підвищенню ефективності управлінських процесів та інтеграції передових практик у сфері освіти й лідерства.

«Програма коучингу для адміністративних лідерів», яку реалізує університет Пенсильванії, ґрунтується на індивідуальному підході та використанні системи



наставництва, спрямованої на вдосконалення управлінських компетентностей. Консалтингові компанії, зокрема McKinsey & Company, надають послуги зі стратегічного консалтингу та сприяють розвитку управлінських команд, забезпечуючи впровадження сучасних управлінських практик. Відповідні консалтингові підрозділи відіграють ключову роль у підвищенні якості освітнього процесу, розширенні кар'єрних можливостей та здійсненні соціального впливу шляхом впровадження лідерських ініціатив у місцеві спільноти. Така діяльність узгоджується з концепцією університету як центру сталого розвитку та соціального партнерства.

Одним з дієвих інструментів інституційного консалтингу, спрямованого на розвиток управлінського потенціалу у сфері вищої освіти США, є програми професійного лідерства для викладачів. Зразковим прикладом такої ініціативи є «Програма розвитку лідерських якостей викладачів» (Faculty Leadership Development Program), що реалізується в Університеті Меріленду в Балтіморі (University of Maryland, Baltimore – UMB). Ця програма має чітко виражену лідерсько-орієнтовану мету – розвиток управлінських компетентностей серед молодих лідерів, підготовка їх до участі в адміністративному управлінні та стратегічному розвитку університетських підрозділів. Програма триває десять місяців і складається з регулярних щомісячних оффлайн сесій, що підкреслює важливість особистої присутності та безпосередньої взаємодії. Програмою охоплено ключові теми, що мають критичне значення для сучасного освітнього лідерства, зокрема: основи лідерства у вищій освіті та самооцінка; управління конфліктами («conflict management»); лідерство в контексті різноманіття («diversity leadership»); стратегічне планування; комунікація зі ЗМІ; філантропія у вищій освіті; державна політика та взаємодія з державними структурами. До участі у програмі допускаються молоді викладачі, які мають щонайменше три роки досвіду роботи в UMB та отримали письмове схвалення від безпосереднього керівника або декана факультету. Таким чином, програма є інструментом внутрішньоінституційного консалтингу, що поєднує функції підвищення кваліфікації, наставництва та стратегічного кадрового розвитку. Вона забезпечує системну підготовку академічного персоналу до управлінських ролей та формує кадровий резерв лідерів у сфері вищої освіти (University of Maryland, Baltimore. n.d.).

Інституційний консалтинг у сфері вищої освіти США дедалі частіше застосовується не лише як стратегічна форма управлінської підтримки, а й як інструмент активного розвитку кадрового потенціалу університетів з урахуванням принципів інклюзивності та гендерної рівності. Яскравим прикладом такої ініціативи є програма «Програма розвитку жінок-керівників» (Women's Executive Leadership Development (WELD) Program), яка реалізується в університеті Кентуккі (University of Kentucky). «WELD» – це восьмимісячна програма, основною метою якої є формування нового покоління лідерів у сфері вищої освіти шляхом цілеспрямованої підтримки жінок у здобутті управлінських позицій. Програма орієнтована на розвиток як професійних, так і особистісних лідерських компетентностей, надаючи учасникам знання з бюджетування, стратегічного планування, управління кризовими ситуаціями, юридичних питань тощо. Програма включає: два дводенні ретріти, що забезпечують занурення у лідерське мислення та мережування; щомісячні тематичні зустрічі, присвячені розвитку управлінських навичок; практичну командну роботу над проектами, орієнтованими на вдосконалення університетських процесів, що супроводжується наставництвом досвідчених керівників. Хоча програма «WELD» фокусується на професійному розвитку жінок-лідерок серед академічного та



адміністративного персоналу, вона має інклюзивний формат і відкрита для всіх співробітників університету незалежно від статі. Щорічно у програмі беруть участь 24 особи, з яких дві третини – представники професорсько-викладацького складу, а одна третина – адміністративні керівники. Координацію програми здійснює відділ з питань підвищення кваліфікації викладачів (Office for Faculty Advancement) у співпраці з відділом кадрів, що забезпечує інтеграцію програми у загальну систему управління людськими ресурсами університету. Таким чином, «WELD Program» є зразком інституційного консалтингу, що одночасно виконує функції підвищення кваліфікації, формування управлінських кадрів і забезпечення стратегічного розвитку університету на засадах гендерної рівності та лідерства (Office for Faculty Advancement, n.d.).

Система вищої освіти США активно впроваджує моделі інституційного консалтингу, орієнтовані на підтримку та формування потенційних лідерів серед викладачів і адміністративного персоналу. Однією з таких інноваційних ініціатив є «Програма молодих лідерів» (Emerging Leaders Program (ELP)), яку реалізує університет Південної Кароліни (University of South Carolina). Програма «ELP» розроблена як академічно-адміністративна стратегія підготовки фахівців до управлінських посад середньої ланки. Вона орієнтована на співробітників і викладачів із високим потенціалом, що перебувають на початку кар'єри. Основним завданням є розвиток лідерських компетентностей у сферах впливу, міжособистісної співпраці, управління проектами та організаційними змінами. Навчальні компоненти спрямовані на розвиток навичок лідерства над собою та командами, а також організаційними процесами; участь у тематичних лідерських сесіях; коучинг у малих групах; оцінювання з використанням методики зворотного зв'язку; розробка індивідуального плану лідерського розвитку; виконання підсумкового проекту (University of South Carolina, n.d.).

Зазначимо, що університети США активно впроваджують інституційні моделі консалтингової підтримки академічного персоналу, спрямовані на формування лідерських компетентностей на різних етапах професійної кар'єри. Такі програми поєднують елементи професійного наставництва, стратегічного планування кар'єри, участі у формуванні освітньої політики та інтеграції викладачів у адміністративні процеси. Так, університет Джорджії (University of Georgia) пропонує програму «Розвиток лідерських якостей викладачів» (Faculty Leadership Development), яка комбінує семінари, тематичні тренінги та серії практичних занять, що охоплюють ключові аспекти лідерства в академічному середовищі. Програма орієнтована на викладачів на усіх етапах кар'єри – від молодих науковців до професорів та академічних адміністраторів. Особлива увага приділяється розвитку навичок наставництва, управлінської комунікації та побудови кар'єрної стратегії.

Заслуговує на увагу програма «Розвиток лідерських якостей викладачів» (Leadership Development for Faculty) в університеті Айови (University of Iowa), яка запроваджена в рамках громадської ініціативи «Лідерство в Айові» (Leadership at Iowa). Мета програми – сприяння послідовному професійному розвитку науково-педагогічних працівників для досягнення кар'єрних цілей шляхом проведення інтерактивних тренінгів, воркшопів та індивідуального кар'єрного консультування. Фокусом програми є формування лідерського потенціалу викладачів, незалежно від їхнього академічного статусу або фахової спеціалізації (University of Iowa, n.d.).

Програма «Програма розвитку лідерських якостей викладачів» (Faculty Leadership Development Program) в університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі



(University of California, Los Angeles) є багаторічною ініціативою, орієнтованою на системну підготовку майбутніх академічних лідерів. До структури програми входить навчання, менторинг, участь у розробці університетської політики, а також підтримка жінок і представників меншин у досягненні керівних позицій. Програма передбачає поступове формування управлінських навичок – від початкового залучення до лідерських ініціатив до розвитку управлінських компетентностей досвідчених керівників. Учасники програми отримують наставницьку підтримку, а також долучаються до вирішення стратегічно важливих проблем у межах інституції. Такий підхід сприяє формуванню кадрового резерву для адміністративного управління в галузі вищої освіти (University of California, n.d.).

Загалом зазначені програми є інструментами цілеспрямованої інституційної підтримки академічного лідерства. Вони демонструють ефективність інтегрованих підходів, що поєднують консалтинг, менторство, аналітичне мислення та організаційне управління, як необхідні складові професійного становлення молодих викладачів-лідерів у системі вищої освіти США.

Аналіз інституційних програм розвитку лідерських компетентностей викладачів у провідних університетах США засвідчує високий рівень організаційної підтримки професійного розвитку академічного персоналу. Такі програми функціонують як інструмент цілеспрямованого кадрового розвитку, що забезпечує підготовку викладачів до виконання управлінських і стратегічних функцій у вищій освіті. Основними характеристиками ефективних моделей є: поетапна структура навчання; менторська підтримка; участь у прийнятті управлінських рішень; фокус на інклюзивність і лідерське зростання незалежно від статі та етнічного походження.

Зазначені ініціативи сприяють формуванню стратегічно мислячих лідерів, здатних не лише реалізовувати освітню політику, а й виступати активними агентами змін у своїх інституціях. Особливої уваги заслуговує впровадження консалтингово-наставницьких моделей, орієнтованих на розвиток індивідуального потенціалу викладача.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

На основі аналізу зарубіжного досвіду, зокрема практик провідних університетів США, встановлено, що інституційний консалтинг є ефективним інструментом підтримки та розвитку молодих лідерів і управлінських команд у системі вищої освіти. Завдяки впровадженню довготривалих структурованих програм, орієнтованих на розвиток лідерських компетентностей, наставництво, фасилітацію, коучинг і зворотний зв'язок, американські університети забезпечують формування адаптивних, інноваційно орієнтованих управлінських кадрів, здатних ефективно діяти в умовах організаційної складності та невизначеності.

З огляду на актуальні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти України, досвід США має не лише теоретичну, а й практичну цінність. Запозичення успішних моделей інституційного консалтингу з їх подальшою адаптацією до національного контексту може сприяти розбудові системи підтримки управлінського кадрового резерву, формуванню стратегічного бачення, здатності до ефективного прийняття рішень та реалізації освітніх реформ. Імплементация подібних програм у вітчизняних університетах може стати ефективним засобом формування кадрового резерву для системи управління освітою, розвитку університетської автономії та підвищення якісних характеристик освітнього процесу загалом.

Перспективними напрямками подальших розвідок визначено такі: вивчення впливу лідерських програм на кар'єрну мобільність викладачів; розробка рекомендацій



щодо адаптації успішних американських практик у контексті української вищої освіти; дослідження ролі міждисциплінарного підходу в структурі лідерських ініціатив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan.
2. Harvard Division of Continuing Education. (n.d.). *Executive leadership programs*. <https://professional.dce.harvard.edu/executive-leadership-programs/>
3. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.
4. Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge* (7th ed.). Jossey-Bass.
5. Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE.
6. Office for Faculty Advancement. (n.d.). *WELD: Faculty and staff leadership development*. University of Kentucky. <https://ofa.uky.edu>
7. Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Addison-Wesley.
8. Turner, J. R., & Baker, R. (2018). A review of leadership theories: Identifying a lack of growth in the HRD leadership domain. *European Journal of Training and Development*, 42(5/6), 470–498. <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2018-0054>
9. University of California. (n.d.). *Faculty Leadership Development Program*. <https://apo.ucla.edu>
10. University of Iowa. (n.d.). *Leadership development for faculty*. <https://lead.uiowa.edu/leadership-development-faculty>
11. University of Maryland, Baltimore. (n.d.). *Faculty Leadership Development Program. The Elm*. <https://elm.umaryland.edu>
12. University of South Carolina. (n.d.). *Leadership & supervisory development: Emerging Leaders Program*. https://sc.edu/about/offices_and_divisions/human_resources/leadership_and_supervisory_development/emerging_leaders_program.php
13. Watson, M. (2024). Beyond transformational leadership: A descriptive review on the future of leadership theory in human resource development. *Open Access Library Journal*, 11, 1–14. <https://doi.org/10.4236/oalib.1111362>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-2](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-2)

Докторка педагогічних наук, старший дослідник, **НАДІЯ ПОСТРИГАЧ**
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
E-mail: unadya1@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5433-2938>

РОЗВИТОК ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ТУРЕЧЧИНІ

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати аналізу проблеми розвитку змісту професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у Республіці Туреччина.

Встановлено, що якісні зміни, котрі відбулися в системі зарубіжної педагогічної школи спонукають до розроблення варіативних навчальних планів і програм; перебудови змісту підготовки вчителів, зокрема природничих дисциплін. З огляду на це перспективним є дослідження зарубіжного досвіду виявлення сучасних проблем оновлення змісту професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах і, зокрема, у Туреччині. Здійснений контент-аналіз фахової літератури з означеної проблеми дослідження засвідчив про нагальність потреби у підготовці кваліфікованих учителів, які володіють навичками XXI століття, та врахування результатів досліджень, пов'язаних з оцінкою навчального плану. Доведено необхідність паралельного оновлення й інтеграції курикулуму та навчальної програми з природничих наук з практичним компонентом у школі; організацію спільних досліджень Міністерства національної освіти з університетами з фокусом на підготовці вчителів.

Проаналізовано можливості використання альтернативних методів оцінювання курикулуму природничих наук; реалізацію навчання за оновленими програмами педагогічної освіти з таких предметів, як технології, інновації, дослідження та розробки, програмування робототехніки, міждисциплінарна інтеграція, запобігання глобальним проблемам зі здоров'ям та вирішення повсякденних життєвих проблем; включення до курсів на педагогічних факультетах такого змісту, як дослідження й запити дня, навички XXI століття та STEM-освіта, їх оновлення з урахуванням очікувань документу «Візія Міністерства національної освіти 2023» тощо.

На підставі наукового пошуку можемо стверджувати, що питання змісту професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у Туреччині є дискусійним та актуальним в умовах сучасності. Перспективними вважаємо подальші дослідження з вивчення впливу їх результатів на очікування учителів щодо курикулуму, врахування результатів досліджень, пов'язаних з оцінкою навчального плану, що може призвести до рішучого поступу щодо розвитку змісту та обсягу навчальних програм в Україні.

Ключові слова: *курикулум, педагогічна освіта, зміст природничих дисциплін, підготовка вчителів, розвиток, професійна освіта Туреччини*

DEVELOPING THE CONTENT OF SCIENCE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN TURKEY

ABSTRACT

The article presents the analysis of the problem related to developing the content of natural sciences teachers' professional training in the Republic of Turkey.



It is established that the qualitative changes that have occurred in the system of foreign pedagogical schools encourage the development of variable curricula and programs; restructuring the content of teacher training, including natural sciences. Taking this into account, it is promising to study foreign experience in identifying modern problems of updating the content of teachers' professional training in foreign countries and, in particular, in Turkey. The implemented content analysis of professional literature on this issue of the research testified to the need for the training of qualified teachers who possess the skills of the 21st century and taking into account the results of research related to the assessment of the curriculum.

The need for parallel updating and integration of the curriculum and syllabus in natural sciences with a practical component at school as well as organization of joint research of the Ministry of National Education with universities with a focus on teacher training is proven. The possibilities of using alternative methods for evaluating and assessing the curriculum of natural sciences are analyzed. The implementation of updated teacher education programs in subjects such as technology, innovation, research and development, robotics programming, interdisciplinary integration, prevention of global health problems and solving everyday life problems is described. Inclusion of content such as research and needs of the day, 21st century skills and STEM education in courses at faculties of education, updating them in line with the expectations of the document "Vision of the Ministry of National Education 2023" is substantiated.

On the basis of the conducted scientific research, we can state that the issue of the content of natural sciences teachers' professional training in Turkey is debatable and relevant in contemporary conditions. We consider further studies to determine the influence of their results on teachers' expectations of the curriculum, the consideration of the results of the studies related to the evaluation of the curriculum, which can lead to considerable progress in the development of the content and scope of educational programs in Ukraine.

Keywords: curriculum, teacher education, content of natural science disciplines, teacher training, development, vocational education of Turkey.

ВСТУП

В системі педагогічної освіти в Україні об'єктивно виникла потреба у вивченні якісних змін, що відбулися в системі зарубіжної педагогічної школи: створення нових типів освітніх закладів (коледжі-університети); розроблення варіативних навчальних планів і програм; перебудова змісту; реалізація нових технологій (Товканець, 2023). З огляду на це перспективним може стати дослідження зарубіжного досвіду виявлення сучасних проблем розвитку змісту професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах і, зокрема, у Туреччині, яка володіє конструктивними теоретичними й практичними напрацюваннями у галузі розробки курикулуму природничо-наукової педагогічної освіти.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає в аналізі розвитку змісту професійної підготовки турецьких вчителів природничих дисциплін, а також виявленні позитивного турецького досвіду для запозичення конструктивних ідей розробки курикулуму для підготовки вчителів природничих дисциплін в Україні.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Цінним для наукового пошуку є напрацювання вітчизняних дослідників з проблеми особливостей побудови змісту професійної підготовки вчителя



природничих дисциплін, як-от: Н. Грицай, О. Лаврентьева, Т. Олендер, А. Сільвейстер, А. Степанюк, Т. Засєкіна та ін. Зокрема, Н. Грицай (Грицай, 2021) обґрунтовує основні методичні орієнтири навчання природничих наук, що включають: інтегративний підхід до змісту курсів; використання компетентнісно-орієнтованих завдань; виконання навчальних проєктів; реалізацію дослідницького підходу; використання елементів STEM-освіти, зокрема мейкерства; застосування різноманітних цифрових технологій; формувальне оцінювання знань. Водночас здійснене О. Лаврентьевою моделювання педагогічної системи розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін на підставі досліджень системно-функціональних зв'язків між компонентами професійної підготовки, закономірностей її організації та перебігу, динаміки розгортання її змісту, з огляду на особливості суб'єктних властивостей студентів, зрушень у системі їх провідних професійних мотивів, внутрішніх потреб, переконань, рівнів наукового світогляду, стилю мислення з урахуванням вимог і специфіки педагогічної професії, надало змогу з'ясувати взаємозв'язки системи з іншими педагогічними системами в професійній підготовці (Лаврентьева, 2014).

Особливості змісту моніторингу якості природничо-наукової освіти відображаються у специфіці способів діяльності із її здобуття (дослідницький підхід та ідеї прагматизму) і характерних рисах змісту навчання (міждисциплінарний підхід, системний характер конструювання змісту навчання і його швидке реагування на сучасні технології та новітні досягнення в галузі природничих наук і появу нових методів дослідження, диверсифікація освітніх програм, практична спрямованість навчання) (Олендр, 2011).

У свою чергу А. Сільвейстер та М. Моклюк зазначають, що аналіз вимог до підготовки вчителів природничих наук з курсу загальної фізики дає підстави стверджувати, що вони будуються на основі природничо-наукових знань у взаємозв'язку дисципліни «Загальна фізика» з дисциплінами хімічного та біологічного циклу, що сприяє формуванню фахової компетентності студентів цієї спеціальності. Формування компетентності необхідно не тільки в межах навчання спеціальних дисциплін, але і в процесі навчання дисциплін загальноосвітнього блоку. Навчальна дисципліна повинна вивчатися в контексті майбутньої професійної діяльності, а її зміст залежати від фаху спеціаліста (Сільвейстер, Моклюк, 2022). У свою чергу Т. Засєкіна (Засєкіна, 2020) вважає, що найбільш актуальним для підготовки учителя фізики має бути провідний інтегруючий курс й системи спеціальних курсів, які б розкривали спільні поняття, універсальні закони, їх прояви в природних явищах. Для цього можна скористатися дидактичним принципом інтеграції, який передбачає інтеграцію змісту та діяльності.

Проблема наукового пошуку також знайшла своє відображення в працях іноземних вчених Р. Е. Childs, М. Сід, Р. К. Колл, М. Копі, І. Фіальо, Н. І. Коштур, Дж. Шарп, Н. Тейлор, В. Р. Тейлор, Ф. Варіш та ін. Зокрема, Р. Е. Childs (Childs, 2015) зазначає, що нерідко навчальні програми з природничих наук визначаються та розробляються зверху, згідно підходу зверху вниз, без реальної участі учителів-практиків. Спочатку університети мали головний вплив через свої матрикулярні (екзаменаційні) комісії. У проєктах курикулуму беруть участь вчителі, але зазвичай це – ентузіасти. Багато навчальних програм з природничих наук зазнають невдачі, тому що вони не залучають учителів, а останні відчують, що вони не мають реального впливу на розробку курикулуму.



Водночас підхід Тайлера (Tyler, 1949) до розробки програм, заснований на потребах індивіда, суспільства та предметної сфери, пройшов через такі фільтри, як освітня філософія та педагогічна психологія, стаючи основним елементом програми. Інші процеси, які відтепер будуть використовуватися, організовані таким чином, щоб слугувати реалізації цілей. Натомість Вариш (Variş, 1996) зазначив, що під час підготовки розробки програми відповідно до розуміння Тайлера було визначено як ці елементи програми будуть організовані відповідно до даних, отриманих в результаті аналізу суспільства, предметної галузі та індивіда, і що розробка програми, яка виникла в результаті цього визначення, була «підручником або посібником» (Yumuşak, 2022).

З часом наукові знання можуть замінюватися новими. Зміни часто проявляються також у педагогічних науках. Як у навчальних програмах у всьому світі, так і в академічних дослідженнях можна спостерігати, як швидко змінюються знання. Потреби країн, результати академічних досліджень, нові підходи до викладання, що з'являються у світі, та багато інших змінних взаємно впливають один на одного, і в результаті зміни неминучі. Разом із навчальним планом з науки та технологій 2005 року, у Туреччині було проведено важливі реформи в курсах природничих наук. Як наслідок, природничо-наукова грамотність офіційно зосереджена на природничо-науковій освіті, а наступні навчальні програми з природничих наук запровадили та зберегли подібну перспективу у 2013 та 2018 роках відповідно. Хоча розуміння важливості природничо-наукової грамотності зберігається, шляхи досягнення цієї мети постійно розвиваються. Зокрема, підхід до освіти «Наука-Технологія-Інженерія-Математика» (Science-Technology-Engineering-Mathematics, STEM), який є одним з найважливіших предметів у галузі освіти останніми роками, містить багато різних педагогічних точок зору. Хоча він не має єдиного визначення та методу застосування, цей підхід широко прийнятий освітньою спільнотою та забезпечив позитивні результати. STEM-підхід також знайшов відображення у турецькому курикулумі природничих наук. Хоча положення STEM у навчальному плані 2018 р. не було чітко представлене, при розгляді його структури можна побачити, що він містить багато навичок, предметів та концептів, пов'язаних зі STEM-освітою (Koştur, 2023).

Дослідження здійснено з використанням методів аналізу й синтезу наукових джерел, документальної бази щодо змісту професійної підготовки вчителів в університетах Туреччини та узагальнення отриманих результатів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У Туреччині для вступу на педагогічні факультети – заклади, що відповідають за педагогічну освіту, – необхідно скласти національний іспит для переходу до вищої освіти. У програмах вищої освіти загальна назва системи, яка враховує вибір та уподобання студентів, – це Система відбору та розміщення студентів (the Student Selection and Placement System). У Туреччині програми педагогічної освіти визначаються Радою вищої освіти та реалізуються педагогічними факультетами університетів. Під час розробки програм застосовується гнучке регулювання з урахуванням особливостей кожної програми; галузеві та практичні курси становлять від 50 до 60 %, курси з педагогічної професії – від 25 до 30%, а курси загальної культури – від 15 до 20 %. Також у рамках практичної підготовки у співпраці з Міністерством національної освіти здійснюється впровадження шкільної практики та курсів педагогічної практики (Yaman & Aydemir, 2019).



Щоб зрозуміти концепцію курикулуму в Туреччині, проаналізуємо погляди турецьких науковців, де автори, згадуючи про курикулум у своїх дослідженнях, надають багато визначень та класифікацій. Зокрема, учений Л. Кючюкахмет (Küçükahmet, 2009) визначає навчальні програми як ціле, що складається з комбінації курикулуму. Останній визначається як «програма, яка систематично організовує навчальну діяльність, включену до навчального плану та пов'язану з курсами». Курикулум також використовується як навчальна програма курсу у багатьох літературних джерелах. Натомість науковець Джелік (Yumuşak, 2022) визначає курикулум курсу як керівництво, яке включає конкретні цілі уроку, обсяг відповідного уроку, навчальну діяльність учителя, яка буде використовуватися для навчання діяльності, якої потрібно набути, та тестові ситуації, які будуть використовуватися для визначення того, чи зrealізована діяльність. Вони вказують на аспекти мети, змісту, процесу навчання та оцінювання та перелічені як елементи курикулуму у фаховій літературі.

Згідно зі звітом ОЕСР, турецька система освіти має суворо централізовану структуру на етапі прийняття та реалізації багатьох рішень. У Туреччині Міністерство освіти приймає усі політичні рішення, пов'язані з освітою, включаючи організацію навчальних програм та контроль за їх реалізацією (Yumuşak, 2022).

Відсутність деталізації навчальних програм може забезпечити вчителям гнучкість у їх впровадженні. Однак може виникнути і протилежна ситуація. Враховуючи аналіз курикулумів 2005 року в Туреччині, скасування централізовано підготовлених посібників для вчителів з 2013 року та відсутність посібників для вчителів природничих дисциплін може створити невизначеність щодо того, як вчителі впроваджуватимуть навчальні програми, оскільки детальні пояснення освітніх ситуацій, вимірювання та оцінювання в курикулумах, які раніше здійснювалися за допомогою посібників, більше не включені до навчальних програм.

Водночас, підготовка посібників може поставити вчителів у певні рамки та перешкоджати творчим та ефективнішим процесам планування. Більшість вчителів вважають посібники корисними, тоді як інші стверджують, що вони стереотипно впливають на вчителя. Варіативність курикулуму в Туреччині показує, що значення, яке надається концепту «навчальних програм», також є варіативним. У цьому випадку думки вчителів мають значення. Детальне дослідження того, чого учителі очікують від курикулуму, може призвести до більш рішучого поступу щодо розвитку змісту та обсягу навчальних програм (Yumuşak, 2022).

Зазначимо, що однією з найважливіших цілей природничо-наукової освіти є оволодіння студентами знаннями і навичками, пов'язаними з предметами галузевих програм, правильне розуміння ними понять і можливість їх використовувати для вирішення проблем. Інновації та зміни, внесені в навчальні програми з природничих наук у світі за останні тридцять років, привертають увагу до того, як і чому слід вчити у межах природничих дисциплін. Єдиним способом досягнення цієї мети є реорганізація курикулуму з природничих наук відповідно до досягнень і розвитку освіти, науки та техніки (Ozkan & Topsakal, 2021).

Однак важко досягти загального визначення курикулуму, котрий охоплював би усі країни. Елементи, визначені як навчальний план, можуть розроблятися у різноманітних сферах та системах. З цієї причини його порівняння у країнах із досить різними системами вимагає спочатку визначення того, що означає курикулум або документи, які його стосуються. Наприклад, навчальний план природничо-наукової



освіти є найважливішим документом, що регулює цю галузь у Туреччині. Він розроблений комісіями при Міністерстві національної освіти (МНО), і саме ним керуються усі учителі (Yumuşak, 2022).

Оскільки вчителі є практиками навчальних програм з природничих наук у школах, важливо, щоб вони були озброєні сучасними знаннями, навичками та ставленнями, обізнані про нові підходи до навчання та викладання й теорії, які використовуються у природничо-науковій освіті. Кінцевою метою має бути пошук вирішення проблем щодо кваліфікації, а центральна адміністрація має визначити стандарти процесу підготовки вчителів та його результати. Хоча зміни в курикулумі з природничих наук не вважаються достатніми, оновлення у його зміст, як правило, вносяться з урахуванням сучасних світових умов, наукових розробок і політикуму. До 1998 року підготовка вчителів природничих дисциплін у Туреччині здійснювалася лише двома університетами, кожен з яких самостійно розробив власні програми підготовки вчителів природничих дисциплін. Звідси випливають послідовні та системні результати реалізації програми національного рівня. Визначено, що оновлений курикулум з природничих наук спрямований на вирішення повсякденних життєвих проблем. Проте програми підготовки вчителів також вирішують питання, які не пов'язані з повсякденним життям, завдяки інтенсивним теоретичним знанням, тому вони потребують оновлення у практичному аспекті. Відповідно навчальний план з природничих наук повинен бути організований таким чином, щоб підтримувати професійне життя студентів і їх кар'єру в цій галузі. Екскурсії, моніторинг на місці, стажування та інформація про те, як були отримані застосовувані інструменти, повинні бути доступні в курикулумі з природничих наук і стати політикою країни. Крім того, професійна освіта на рівні середньої школи (11–15 років) і незамінні професійні галузі в суспільстві повинні бути інтегровані у курикулум належним чином.

Проте Туреччина ще не досягла очікуваного успіху в міжнародних тестуваннях, про що свідчить той факт, що країна займає 40-45 місце за результатами іспитів TIMSS і PISA, які охоплюють природничі науки, математику та навички читання. Зокрема, за результатами PISA 2019 року можна стверджувати, що в природничо-науковій освіті Туреччини відбулося невелике покращення на рівні вище середнього. Навчальні програми в Туреччині були інтегровані з проблемами повсякденного життя, однак частини курикулуму з природничих наук, присвяченої вимірюванню та оцінюванню, недостатньо для розв'язання цих проблем. Можна припустити, що вчителі старшої вікової групи пройшли підготовку за старою програмою педагогічної освіти, навчилися традиційним методам вимірювання та оцінювання, перейняли їх та використовують. Беручи до уваги вік вчителів, які працюють у МНО, 22,95 % вчителів мають вік 30 років або менше, 38,86 % – 31–40 років, 26,29 % – 41–50 років, 10,41 % – 51–60 років, 1,48 % – 61 рік і старше. З цієї причини вчителям природничих дисциплін слід дозволити використовувати альтернативні методи вимірювання та оцінювання, як-от в іспитах PISA та TIMSS. Крім того, зміст навчання має бути обрано відповідно до методів і прийомів, які використовуються у цих тестуваннях (Dönmez & Gülen, 2023).

З огляду на невтішні прогнози у міжнародних тестуваннях, Рада ЄС мала на меті скоротити рівень низьких навчальних досягнень 15-річних учнів у природничих науках до рівня, не менш, ніж 15 % до 2020 року. Сучасний стан оновлення курикулуму природничих наук у Туреччині слід розглядати в контексті, який вимагає від країн-членів/кандидатів Співробітництва ЄС у галузі освіти та навчання, вчитися



одна в одній, а необхідні уроки мають отримати й інші країни, зокрема країни ЄС із подібними до Туреччини результатами PISA у сфері природничо-наукової освіти, як-от: Болгарія, Греція, Мальта та Румунія. З огляду на це, розробники освітньої політики мають враховувати дослідження, пов'язані з оцінкою навчального плану, порівнянням і розробкою літератури щодо регулювання, оновлення освіти та навчання (Yaz & Kurnaz, 2020).

Таким чином, щоб підготувати кваліфікованих учителів, система освіти має постійно оцінюватися в усіх аспектах, а вчителі повинні постійно брати участь у підвищенні кваліфікації. Дослідження, які проводяться в університетах з метою підготовки кваліфікованих учителів, мають бути переформатовані відповідно до мінливого часу та потреб, бути сучасними та науковими, оснащеними практичними методами й технологічною інфраструктурою відповідно до потреб нового покоління. Тому курси на педагогічних факультетах повинні включати такий зміст, як дослідження та запити дня, навички XXI століття та STEM-освіта. При підготовці вчителів природничих дисциплін потребує оновлення зміст курсу з урахуванням очікувань документу «Візія Міністерства національної освіти 2023». Зокрема, МНО зазначає, що потрібно ще 90 000, окрім 1 160 293 працюючих вчителів, тому планується задовольнити цю потребу протягом чотирьох років. З поступовим зменшенням потреби в більшій кількості вчителів МНО має зосередитися на проблемах якості освіти, а не кількості, взяти участь у багатьох теоретично-практичних заходах підвищення кваліфікації, щоб отримати більш кваліфікованих учителів. Однак таких заходів недостатньо для 1 млн. вчителів країни. МНО, яке застосовує централізований підхід в управлінні, повинно організувати спільні дослідження з університетами з фокусом на підготовці вчителів. Професійну підготовку вчителів природничих дисциплін і навчальну програму природничих наук необхідно оновлювати паралельно та інтегрувати (Dönmez & Gülen, 2023).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

На підставі здійсненого наукового пошуку можемо стверджувати, що питання розвитку змісту професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у Туреччині є дискусійним та актуальним в умовах сучасності.

Зокрема, здійснений контент-аналіз фахової літератури з означеної проблеми дослідження засвідчив про нагальність потреби у підготовці кваліфікованих учителів, які володіють навичками XXI століття; врахування результатів досліджень, пов'язаних з оцінкою навчального плану; необхідність паралельного оновлення й інтеграції курикулуму та навчальної програми з природничих наук з практичним компонентом у школі; організацію спільних досліджень МНО з університетами з фокусом на підготовці вчителів; уможливлення використання альтернативних методів вимірювання та оцінювання курикулуму природничих наук; реалізацію навчання за оновленими програмами педагогічної освіти з таких предметів, як технології, інновації, дослідження та розробки, програмування робототехніки, міждисциплінарна інтеграція, запобігання глобальним проблемам зі здоров'ям та вирішення повсякденних життєвих проблем; включення до курсів на педагогічних факультетах такого змісту, як дослідження й запити дня, навички XXI ст. та STEM-освіта, їх оновлення з урахуванням очікувань документу «Візія Міністерства національної освіти 2023» тощо.

Перспективними вважаємо подальші дослідження з вивчення впливу їх результатів на очікування учителів від курикулуму, що може призвести до більш рішучого поступу щодо розвитку змісту та обсягу навчальних програм в Україні.



ЛІТЕРАТУРА

1. Грицай, Н. (2021). Підготовка майбутніх учителів природничих наук до роботи в Новій українській школі. *Українська професійна освіта*, 9-10, 136–143.
2. Засекіна, Т. М. (2020). Проблеми підготовки вчителів природничих предметів. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи*: матер. Міжн. наук.-практ. конф (с. 16–18). м. Тернопіль.
3. Лаврентьева, О. О. (2014). Педагогічна система розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*, 20, 279–282. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2014_20_96.
4. Олендр, Т. М. (2011). *Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук)*. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль. 22 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/569>.
5. Сільвейстр, А., & Моклюк, М. (2022). Підготовка майбутнього вчителя природничих наук з курсу загальної фізики в умовах реформування вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10 (5), 34–41. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i5-005.
6. Товканець, Г. В. (2023). Неперервна педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: досвід Данії і Норвегії. *Імідж сучасного педагога*, 2 (209), 36–41. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-36-41](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-36-41).
7. Childs, P. E. (2015). Curriculum Development In Science – Past, Present And Future. *Lumat: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3 (3), 381–400. DOI: 10.31129/lumat.v3i3.1036.
8. Dönmez, İ., & Gülen, S. (2023). Science Curricula and Science Teachers Training in Turkey: Past, Present and Future. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 17 (2), 929–962. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1371492>.
9. Koştur, H. İ. (2023). Predispositions define a pro-environmental attitude. *Journal of STEAM Education*, 6 (1), 61–83. <https://doi.org/10.55290/steam.1167600>.
10. Küçükahmet, L. (2009). *Curriculum Development and Teaching*. (24th ed.). Ankara: Nobel Publication.
11. Ozkan, G., & Topsakal, U. U. (2021). Analysis of Turkish Science Education Curricula's Learning Outcomes According to Science Process Skills. *Mimbar Sekolah Dasar*, 8 (3), 295–306. doi: <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v8i3.35746>.
12. Tyler, W. R. (1949). *Eğitim programları ve öğretim [Basic Principles of Education Curriculum and Instruction]*. Ankara: Pegem A.
13. Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme [Curriculum Development in Education: Theories, Techniques]*. Ankara: Alkim Publishing.
14. Yaman, B., & Aydemir, H. (2019). Teacher education in China, Japan and Turkey. *Educational Research and Reviews*, 14 (2), 51–55. DOI: 10.5897/ERR2018.3661.
15. Yumuşak, G. (2022). National Science Curriculum Documents in Türkiye and The United States: Comparison in terms of Scope and Detail. *Participatory Educational Research*, 9 (5), 373–389. <https://doi.org/10.17275/per.22.119.9.5>.
16. Yaz, Ö. V., & Kurnaz, M. A. (2020). Comparative Analysis of the Science Teaching Curricula in Turkey. *SAGE Open*, 1–14. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019899432>.



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-3](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-3)

Кандидатка педагогічних наук, доцентка

ІРИНА ЗАБІЯКА

Луцький національний технічний університет

e-mail: irina.zabiaka@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9535-5490>

ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ: НА ШЛЯХУ ДО УНІФІКОВАНОГО ПІДХОДУ

АНОТАЦІЯ

Європейська система професійної освіти і навчання (ПОН), яка характеризується своєю багатоманітністю в різних країнах-членах ЄС, стоїть перед проблемою уніфікації програм з урахуванням особливостей соціально-економічних умов кожної країни. Визнання життєво важливого значення професійної освіти і навчання у вирішенні виробничих викликів та сприяння економічному зростанню зумовило консолідацію європейської освітньої політики щодо єдиної стратегії ПОН.

У дослідженні представлено огляд основних напрямів розвитку європейської системи професійної освіти і навчання, де підкреслюється важливість уніфікованого підходу до ПОН. При цьому зазначається, що успішна європейська стратегія має зважати на новий технологічний рівень, регіональні/національні особливості людських ресурсів з огляду на традиційні навички та компетентності і, головне, на природні ресурси, які є вирішальним фактором промислової ефективності та конкурентоспроможності. В статті подано інформацію про європейський ландшафт ПОН, розкриваючи різноманітність підходів та активне визнання програм дуальної освіти. Підкреслено, що визнання професійної освіти і навчання як суттєвої інвестиції та використання її потенціалу для вирішення європейських проблем виробництва вказує на нагальність підтримки та вдосконалення систем ПОН.

Узгодження європейської освітньої політики щодо єдиної стратегії ПОН демонструє схильність політиків та зацікавлених сторін до вирішення сьогоденних проблем та майбутніх викликів, які виникатимуть в контексті людських трудових ресурсів. З'ясовано, що впроваджуючи комплексну стратегію ПОН, для якої пріоритетом є набуття навичок, соціальна справедливість та міжнародне визнання, Європа може успішно забезпечити перехід до «зеленої» та цифрової економіки. Ця стратегія спрямована на сприяння адаптації, працевлаштуванню та навчанню впродовж життя, забезпечуючи при цьому рівний доступ і підтримку для всіх людей. Окреслені етапи розвитку єдиного, базового блоку навичок для ПОН, які передбачають структуровану основу для здійснення освітньої політики, сприяючи узгодженню з галузевими потребами та стандартизацією.

Ключові слова: *Європейський Союз, країни ЄС, професійна освіта і навчання, стратегії розвитку, уніфікована програма, кваліфікаційні рамки*

EUROPEAN SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: TOWARDS A UNIFIED APPROACH

ABSTRACT

The European system of vocational education and training (VET), which is characterized by its diversity in different EU member states, faces the problem of unifying



programs taking into account the specifics of the socio-economic conditions of each country. Recognition of the vital importance of vocational education and training in addressing industrial challenges and promoting economic growth has led to the consolidation of European education policy towards a common VET strategy.

The study provides an overview of the main directions for the development of the European system of vocational education and training, emphasizing the importance of a unified approach to VET. It is noted that a successful European strategy should take into account a new technological level, regional/national characteristics of human resources in terms of traditional skills and competencies, and, most importantly, natural resources, which are a crucial factor in industrial efficiency and competitiveness. The article presents information on the European VET landscape, revealing the diversity of approaches and the active recognition of dual education programs. It is emphasized that the recognition of vocational education and training as a significant investment and the use of its potential to solve European production problems indicates the urgency of supporting and improving VET systems. The alignment of European education policy with the common VET strategy demonstrates the commitment of policy makers and stakeholders to addressing the current problems and future challenges that will arise in the context of human labor resources. It is found that by implementing a comprehensive VET strategy that prioritizes skills acquisition, social justice, and international recognition, Europe can successfully ensure the transition to a green and digital economy. This strategy aims to promote adaptation, employment, and lifelong learning, while ensuring equal access and support for all people.

The article outlines the stages of developing a common, basic set of skills for VET institutions, which provide a structured basis for the implementation of education policy, promoting alignment with sectoral needs and standardization.

Keywords: *European Union, EU countries, vocational education and training, development strategies, unified program, qualification framework.*

ВСТУП

В епоху, яка характеризується швидким глобальним прогресом і безперервними технологічними інноваціями, освітній ландшафт зазнає значних трансформацій. Однією із помітних змін є все більше визнання важливості професійної освіти як життєздатного і важливого шляху для молодих людей, котрі прагнуть вийти на ринок праці та бути успішними й конкурентоспроможними (UNESCO, 2021). Традиційно, акцент в освіті, як правило, зосереджений на здобутті університетського рівня як основного шляху до кар'єрного успіху. Проте, зі зміною динаміки ринку праці та все більшим попитом на профільні навички, професійно-технічна освіта стала значущою альтернативою. Завдяки акценту на практичних вміннях і навичках та відповідності вимогам ринку праці, здобувачі освіти, які здобувають професійно-технічну освіту, мають хороші перспективи на працевлаштування.

Сучасна вища освіта сприяє усуненню відмінностей між професійною та класично-академічною освітою, пропонуючи програми, зорієнтовані на професійну діяльність. Ці зрушення зумовлені все більшим акцентом на перспективи працевлаштування випускників, незалежно від обраного ними освітнього шляху або змісту курсу (Waichun Choy & Seeshing Yeung, 2022).

Європейська система професійної освіти і навчання – це надзвичайно різноманітний ландшафт, в якому кожна країна має свої власні унікальні характеристики та підходи. Незважаючи на те, що спільне європейське рішення було



би бажаним та доцільним, проте брак ґрунтовних знань та досвіду перешкоджає розробці політики, яка може забезпечити впровадження базової моделі ПОН в усіх країнах, але з відповідними варіантами в контексті соціально-економічних особливостей.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у комплексному дослідженні особливостей європейської системи професійної освіти та навчання; реалізації освітньої політики щодо єдиної уніфікованої стратегії ПОН.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі дослідження стану розробленості означеної проблеми ми виокремили та проаналізували такі групи джерел: науково-пошукові матеріали учасників конференцій Європейського форуму з проблем якості вищої освіти (EQUAF), метою яких є забезпечення якості у європейському освітньому просторі вищої школи; політико-аналітичні документи структур Європейського Союзу щодо забезпечення якості вищої освіти, інтернаціоналізації вищої освіти у європейському просторі та визначення пріоритету європейської вищої освіти у сучасному світі.

Проблеми європейської інтеграції та особливостей діяльності Європейського Союзу є предметом зацікавленості значної кількості українських та зарубіжних дослідників. Дана проблема вивчається вітчизняними науковцями, такими як: Н. Бідюк, О. Бородієнко, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Т. Шинкаренко. В науковому дискурсі вивчення даної проблеми знаходить своє відображення у доробках К. Корсака, В. Кременя, С. Ніколаєнка, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та інших. Теорія і практика освіти в країнах ЄС була предметом наукового пошуку українських вчених-компаративістів, таких як: Н. Авшенюк, В. Анрущенко, Н. Бідюк, М. Бойченко, Я. Болюбаш, М. Згуровський, Л. Зязюн, О. Козієвська, О. Кучай, М. Лещенко, О. Локшина, М. Степко та ін.

Проблема впливу глобалізації на освітній процес в країнах Європи була предметом наукових розвідок відомих зарубіжних вчених, таких як З. Бауман (Z. Bauman), Н. Бурбуліс (N. Burbules), А. Грін (A. Green), М. Дален (M. Dahlen), Т. Дженсен (T. Jensen), С. Людвігсен (S. Ludvigsen), Е. Оврелід (E. Ovrelid). У контексті вивчення означеної проблеми, джерельною базою були також наукові пошуки європейських вчених, котрі безпосередньо досліджують професійну освіту та навчання в країнах Європейського Союзу: Р. Александер (R. Alexander), С. Алле, (C. Alle), П. Бродфуд (P. Broadfoot), Е. Вольф (E. Wolf), М. Ерот (M. Eroth), М. Коулз (M. Coles), М. Маурер (M. Maurer), Д. Раффі (D. Raffi), Х. Рольфа (H. Rolfe), М. Томлінсон (M. Tomlinson) та ін. Важливим для нашого дослідження є аналіз наукових розвідок таких зарубіжних вчених, як Ф. Альтбах (Ph. Altbach), Ю. Бранденбург (U. Brandenburg), Х. де Віт (H. de Wit), С. Марґісон (S. Marginson), Л. Рамблей (L. Rumbley), С. Робертсон (S. Robertson), та багатьох інших.

У процесі наукового дослідження для вирішення поставленої мети було використано такі методи: теоретичні – аналіз наукової вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження, систематизація, узагальнення та інтерпретаційно-аналітичний метод; компаративний метод було використано з метою порівняльного аналізу особливостей професійної освіти у країн ЄвроСоюзу; прогностичний – з метою визначення можливостей для реалізації європейського досвіду в освітній практиці України.



ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

В умовах глобалізації економіки посилилася конкуренція, що спонукає європейські країни постійно вдосконалювати свої стратегічні підходи щодо професійної освіти та навчання. Промисловість є основним рушієм економічного зростання, тому Європа знаходиться перед викликом у даному контексті.

У 2006 році Європейська Рада визнала, що професійне навчання, як це представлено в програмах дуальної школи, є чудовою інвестицією. Такі програми приносять високі прибутки, які перевищують початкові витрати, і мають довгостроковий позитивний вплив на ефективність і продуктивність. Це визнання ще більше підтверджує значення професійного навчання у вирішенні європейських викликів у галузі промисловості та сприяння економічному зростанню. ПОН вважається рушійною силою для соціального добробуту, економічного зростання і розвитку, а відтак робить значний внесок у задоволення потреб ринку праці (King & Palmer, 2010). Європейська система професійної освіти і навчання (ПОН) демонструє широкий спектр підходів, що відображають різноманітні соціально-економічні фактори та національні пріоритети держав-членів ЄС. Зокрема, кілька таких країн, як Румунія та Болгарія, відносно нещодавно запровадили програми подвійної школи, які демонструють значне зростання та визнання переваг зазначеної освітньої моделі (Огієнко & Чунай, 2017).

На території країн усієї Європи, політики та зацікавлені сторони визнали ключову роль та значення професійної освіти для вирішення проблем продуктивних сил на континенті та сприяння економічному зростанню. Це визнання зумовило зближення європейських представників освітньої політики у галузі професійної освіти з метою орієнтації на створення усталеної та визнаної в усьому світі європейської стратегії щодо професійної освіти (Бідюк & Ратушняк, 2022). Пріоритетом цієї стратегії є набуття професійних навичок, соціальна справедливість та міжнародне визнання. Проте реалізація єдиної європейської стратегії ПОН потребує суттєвих реформ, узгодження пріоритетів та дотримання ключових рекомендацій, зокрема тих, що викладені в Рекомендаціях Ради Європи щодо ПОН для стійкої конкурентоспроможності та соціальної справедливості, також викладених в Оснабрюкській декларації (Osnabruck declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies, 2020).

Розвиток єдиного комплексу навичок для професійної освіти вимагає системного підходу, який передбачає вивчення та визначення потреб, створення робочих груп, визначення царини компетентностей, створення спільної базової рамки, валідацію та огляд процесів, доопрацювання та впровадження, а також постійний моніторинг та оцінювання. Ці зусилля, якщо їх активізувати, дозволять Європі ефективно протистояти викликам глобалізованої економіки, підвищити продуктивність, забезпечити готовність робочої сили до майбутнього і сприяти соціальній справедливості та сталості розвитку (Боярська-Хоменко, 2020).

Визнання професійної освіти та навчання як суттєвої інвестиції, її потенціалу для подолання негативних явищ продуктивності в Європі є важливими висновками, які передбачають нагальність підтримки та розвитку системи професійної освіти та навчання. Окрім того, узгодженість європейської політики щодо єдиної стратегії ПОН демонструє готовність країн Європи до підтримки та впровадження освітньої політики щодо єдиної стратегії ПОН (Сисоєва & Кристопчук, 2012)



Розвиток систем професійної освіти і навчання в країнах Європи значно відрізняються інституційно-організаційними особливостями і відповідними принципами реалізації навчальних програм, проте до спільних ознак можна віднести практичну спрямованість професійної освіти, яка забезпечується програмами професійного навчання на основі програм виробничого навчання.

Виокремлення етапів розвитку загальної системи комплексу навичок у ПОН забезпечує структуровану основу, яка може слугувати орієнтиром для керівників і практиків щодо приведення програм ПОН у відповідність до галузевих вимог та сприяння стандартизації. Зокрема, акцент на постійному моніторингу оцінки впровадження та ефективності комплексу навичок має вирішальне значення для забезпечення постійного вдосконалення та актуальності програм системи професійної освіти (Бідюк, 2018).

На європейському рівні країни демонструють різний рівень відкритості щодо впровадження дуальної програми у національних системах ПТО. Національні стратегії та напрями формуються під впливом специфічних особливостей та потреб кожної країни європейського співтовариства. Окремі країни вже давно визнали важливість оптимізації своїх систем професійної підготовки шляхом посилення співпраці із зацікавленими партнерами, створення нормативно-правової бази, що сприяє розвитку кваліфікованої професійної підготовки (Breen, 2005).

Національні стратегії, які враховують різні національні пріоритети відповідно до соціально-економічних та культурних особливостей, є дуже динамічними в більшості країн ЄС. Вони є частиною так званого національного плану реалізації, прийнятого на європейському рівні. Ці плани були розроблені під час національних публічних дебатів із широким представництвом зацікавлених сторін і мають термін дії до десяти років. (European Commission, 2023).

З великої кількості стратегій щодо професійної освіти та навчання на європейському рівні кожна країна концентрує свою освітню політику на кількох рекомендованих пріоритетах – розробка:

- стратегії ПОН, яка швидко адаптується до потреб ринку праці;
- стратегії ПОН в контексті цифрової трансформації;
- інноваційної стратегії ПОН;
- стратегії ПОН, орієнтованої на гнучкість та навчання впродовж життя;
- стратегії ПТО з акцентом на рівних можливостях (Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training. National Centre for TVET Development, 2019).

Оновлена політика ПОН, включаючи рекомендації та пріоритети, має на меті: допомогти молодим людям здобути навички та компетентності забезпечення їхньої спроможності до адаптації та працевлаштування під час і після переходу до зеленої та цифрової економіки; розвиток культури навчання впродовж життя з орієнтацією на безперервній професійній освіті; забезпечення соціальної справедливості, соціальної стійкості та забезпечення добробуту людей; перетворення європейських систем ПОН на світовий зразок (European Commission, 2020).

Очевидно, що європейська освітня політика спрямована на формування життєздатної та всесвітньо визнаної європейської стратегії ПОН.

Для того, щоб протистояти викликам переходу до зеленої та цифрової економіки, сприяти соціальній справедливості, розвитку економіки та забезпечення добробуту людей, європейська єдина універсальна система ПОН повинна бути прийнята як єдина стратегія для досягнення поставлених цілей. Таким чином, вона



має бути спрямована на формування у здобувачів освіти навичок та компетентностей, необхідних для адаптації та успішного становлення в умовах мінливого економічного середовища (Кристопчук, 2019)

Поєднуючи у собі екологічну цілісність, технологічні інновації та соціальну інтеграцію, європейська стратегія може слугувати планом для успішного розвитку високопрофесійних кваліфікованих спеціалістів. Проте єдиної системної моделі програми, яка була б універсальною для всієї Європи, не існує. Освітні системи та практики значно відрізняються в різних європейських країнах і кожна країна має свій власний унікальний підхід до професійного навчання залежно від національних пріоритетів, визначених у результаті публічних консультацій із залученням партнерів, зацікавлених сторін, держаних представників, роботодавців та громадськості, які усвідомлюють потреби соціально-економічного та культурного розвитку країни.

Підходи та напрями реформ у різних країнах можуть бути відмінними, проте в загальному вони спрямовані на єдину спільну мету. Спільна мета і зближення їхніх стратегій формують унікальний підхід, який може слугувати основою для національних рамкових стандартів у галузі професійної освіти (McGrath & Shoko Yamada, 2023).

Формування загального базового блоку навичок для ПОН передбачає системний підхід, який враховує потреби здобувачів освіти, роботодавців та економіки в цілому та відбувається поетапно:

Етап 1. Оцінка потреб включає такі види діяльності та заходи: а) визначення галузей промисловості та професій, для яких розробляється система навичок; б) здійснення ґрунтовного аналізу чинних та нових вимог до навичок у цих сегментах ринку; в) залучення зацікавлених сторін, зокрема роботодавців, представників галузевих асоціацій, профспілки, педагогів та здобувачів освіти для збору інформації про бажані, а відтак, необхідні навички та компетентності.

Етап 2. Створення робочої групи, яка складається з профільних експертів у певній галузі, представників промисловості, освітян та державних посадовців. Мають бути визначені ролі та обов'язки членів робочої групи, призначений керівник або координатор проєкту для управління процесом.

Етап 3. Визначення галузевих компетентностей: а) визначення ключових галузевих компетентностей, які слугують підґрунтям загальної системи навичок; б) класифікація галузевих компетентностей на конкретні навички, знання та необхідні вміння для практичного володіння ними; в) узгодження галузевих компетентностей з галужевими державними стандартами та чинними рамками кваліфікацій.

Етап 4. Розробка проєкту Загальної базової програми, яка передбачає такі види діяльності: а) розробка комплексної рамки, яка визначає загальні ключові навички, знання та критерії ефективності для кожної галузевої компетентності; б) забезпечення гнучкості та адаптованості рамки, можливість бути реалізованою в різних професіях та галузях промисловості; в) врахування рівнів володіння або динаміки прогресу в кожній галузевій компетентності.

Етап 5. Валідація та експертиза включають в себе: а) ознайомлення з проєктом рамкової програми основних партнерів, зокрема роботодавців, викладачів, тренерів та здобувачів освіти, з метою отримання зворотного зв'язку та відгуків; б) врахування отриманих відгуків та, за необхідності, редагування рамки; в) проведення пілотного тестування рамки в реальних умовах закладів ПОН, з метою моніторингу ефективності та збору подальшої актуальної інформації.



Етап 6. Завершення та впровадження: а) внесення завершальних коректив до структури рамкової концепції на основі результатів пілотного тестування, результатів зворотного зв'язку, відгуків стейкхолдерів та інших зацікавлених сторін; б) отримання, при необхідності, потрібних дозволів від відповідних органів влади або державних органів; в) розроблення рекомендацій, необхідних методичних матеріалів, настанов та забезпечення ресурсів для впровадження базової системи навичок в межах програм і курсів ПОН.

Етап 7. Заклучний етап розробки проекту Загальної базової рамки навичок включає такі види діяльності: а) створення механізму для моніторингу впровадження та ефективності загальної рамки навичок у програмах ПОН; б) регулярний моніторинг відгуків зацікавлених сторін, оцінювання та визначення аспектів, які потребують вдосконалення; в) систематичне оновлювання структури з метою забезпечення її актуальності та відповідності запитам та потребам секторам промисловості, що динамічно змінюються (European Commission, 2023)

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таки чином, дотримуючись цих етапів, можна розробити єдину базову кваліфікаційну рамку навичок, які відповідають вимогам промисловості, покращують результати навчання та сприяють стандартизованому підходу до професійної освіти та навчання. Впроваджуючи комплексну стратегію ПОН, для якої пріоритетом є набуття навичок, соціальна справедливість та міжнародне визнання, Європа може успішно забезпечити перехід до «зеленої» та цифрової економіки. Ця стратегія спрямована на сприяння адаптації, працевлаштуванню та навчанню впродовж життя, забезпечуючи при цьому рівний доступ і підтримку для всіх людей.

В умовах євроінтеграції України та з метою узгодження щодо єдиної стратегії професійної освіти і навчання *перспективами подальших наукових пошуків* у даному контексті є: вивчення нормативно-правової бази функціонування та розвитку професійної освіти та навчання в Європі; вивчення зарубіжного досвіду щодо вирішення існуючих сьогодні проблем та майбутніх викликів, які виникатимуть в контексті людських трудових ресурсів; визначення єдиного комплексу базових навичок для професійної освіти і навчання, які визначають політику професійної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк, Н. М. (2018). Дистанційне навчання в системі післядипломної педагогічної освіти Німеччини. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 50, 223–227.
2. Бідюк, Н., & Ратушняк, Н. (2022). Шведський досвід професійної підготовки вчителів в контексті освітніх реформ в Україні. *Comparative Professional Pedagogy*, 12(2), 45–53.
3. Боярська-Хоменко, А. В. (2024). Історіографічний аспект дослідження проблеми професійної освіти дорослих у країнах Європи. *Науково-педагогічні студії*, 4 (4), 8–17.
4. Кристопчук, Т. (2019). Стандарти професійної підготовки фахівців у країнах Європейського Союзу та в Україні: порівняльний аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*, 2, 63–67.



5. Огієнко, О. І., & Чугай, О. Ю. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: амер. досвід: монографія*. Київ: «Центр учбової літератури».
6. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2012). *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика. Навчальний посібник*. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне: Овід.
7. Breen, R. (2005). Explaining Cross-national Variation in Youth Unemployment. *European Sociological Review*, 21(2), 125–134.
8. Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training. National Centre for TVET Development (2019). *Vocational education and training in Europe: Romania*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-ineurope/systems/romania>
9. European Commission. (2020). *European Centre for the Development of Vocational Training*. www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf.
10. European Commission (2023). *European Centre for the Development of Vocational Training. Working together towards attractive, inclusive, innovative, agile and flexible VET*. Cedefop briefing note.
11. King, K., & Palmer, R. (2010). *Planning for Technical and Vocational Skills Development*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
12. McGrath, S., & Shoko Yamada (2023). Skills for development and vocational education and training: *Current and emergent trends*. *International Journal of Educational Development* 102, 102853.
13. Osnabruck declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies (2020). https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf
14. UNESCO. (2021). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Strategy for TVET (2022–2029): Transforming TVET for Successful and Just Transitions: Discussion Document UNESCO*. Paris, France.
15. Waichun Choy, & Seeshing Yeung, A. (2022). Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? *International Journal of Educational Research Open* 3, 100123. <http://scientificbulletin.upm.ro/>.



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-4](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-4)

Докторка філософії, **ТЕТЯНА КОРОІД**
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
E-mail: tetkor2024@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6390-4766>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СВІТОВИХ МОДЕЛЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

АНОТАЦІЯ

У статті проведено порівняльний аналіз світових моделей розвитку особистості. Цінним для дослідження є європейський досвід, також досвід США і Японії. Саме моделі цих країн було взято для порівняльного аналізу у межах даної публікації. Визначено, що пристосування краєвих світових практик до умов в Україні варте уваги, тому як пошук новітніх моделей розвитку особистості орієнтований на трансформацію індивіда. Констатовано, що для залучення позитивного досвіду, необхідні умови, створені сучасним менеджером закладу освіти, для внутрішньої мотивації вчителя. Зазначено, що компетентність адміністратора закладу освіти, ефективність його управлінських рішень визначають якість управління щодо вдосконалення творчої діяльності й мотивації шкільної команди, остаточною ціллю якої є якість освітніх послуг. Наголошено на важливості забезпечення якісної освіти шляхом інноваційного підходу до управління. Підкреслюється роль керівника-лідера у трансформації особистості. Особлива увага приділена підходам і стратегіям, які використовуються для її професійного зростання, конкурентоспроможності й іміджу закладу освіти. Цей імідж визначає безпосередній зв'язок між самою організацією, що надає якісні освітні послуги, й усіма учасниками освітнього процесу. Оскільки вони пов'язані з вирішенням поставлених завдань, визначенням контингенту майбутніх здобувачів знань, акцентовано увагу на певних складниках компетентності управління, що відповідає саме за людський капітал, розвиток творчого потенціалу (ТП) кожного індивіда, зокрема рівня емоційного інтелекту (ЕІ). Окремо окреслено рекомендації щодо впровадження моделі управління розвитком творчого потенціалу вчителів (УРТПВ) у заклади освіти. Стаття є внеском у вивчення процесу управління розвитком творчого потенціалу вчителів шляхом перегляду традиційних підходів щодо визначення рівня їх ТП. Отож успішне впровадження моделі УРТПВ допоможе розв'язанню освітніх проблем й ухваленню компетентних рішень.

Ключові слова: інноваційні моделі розвитку особистості, модель управління розвитком творчого потенціалу вчителів, методи управління, андрагогічний підхід, кваліметричний підхід, керівник-лідер, професійна компетентність.

COMPARATIVE ANALYSIS OF GLOBAL DEVELOPMENT MODELS: GENERALISATION OF FOREIGN EXPERIENCE

ABSTRACT

The article provides a comparative analysis of global development models. The European experience, as well as the experience of the United States and Japan, is valuable for the study. The models of these countries were used for comparative analysis in this



publication. It is determined that the adaptation of the best international practices to the conditions of Ukraine is worthy of attention, since the search for the latest development models is focused on the transformation of the individual. It is stated that in order to attract positive experience, the conditions for the internal motivation of a teacher must be created by a modern manager of an educational institution. It is noted that the competence of the administrator of an educational institution, the effectiveness of his/her management decisions determine the quality of management to improve the creative activity and motivation of the school team, the ultimate goal of which is the quality of educational services.

The importance of providing quality education through an innovative approach to management is emphasised. The role of the manager-leader in the dynamics of personal transformation is emphasised. Particular attention is paid to the approaches and strategies used for their professional growth, competitiveness and image of the educational institution. Its image determines the direct connection between the organisation, which provides quality educational services, and all participants of the educational process. Since they are related to solving the tasks, determining the contingent of future knowledge seekers, attention is focused on certain components of the manager's competence, which is responsible for human capital, development of creative potential (CP) of each individual, in particular the level of emotional intelligence (EI). The recommendations for the implementation of the model of managing teachers' creative potential development (MTCPD) in educational institutions are separately outlined.

The article is a contribution to the study of the process of managing the development of teachers' creative potential by revising traditional approaches to determining the level of their CP. Thus, the successful implementation of the URTPD model will help to solve educational problems and make competent decisions.

Keywords: *innovative models of development, model of managing teachers' creative potential development, management methods, andragogical approach, qualimetric approach, manager-leader, professional competence.*

ВСТУП

Якісне управління розвитком творчого потенціалу вчителя (УРТПВ) є рушійною силою щодо мотивації, активізації, результативності шляхом відповідних умов для розвитку особистості й конкуренції передбачуваності. Ставка сучасного менеджера на нові підходи в управлінні, його вміння визначати інноваційні ідеї, навички вирішення проблем, виконання поставлених завдань – усе є показником конкурентоспроможності та професіоналізму як особистого, так і шкільної команди. Саме розвиток творчого потенціалу (РТП), зокрема високий рівень емоційного інтелекту (ЕІ) як нового виду когнітивних здібностей і детермінанти результативності та міжособистісної комунікації залежить від ефективного управління якістю (УЯ). Мова йде про відповідність міжнародним стандартам і професійну успішність; сформованість емоційної компетентності (ЕК) і емоційної грамотності (ЕГ); продуктивність діяльності; когнітивно-афектні процеси психіки індивіда та професійне вигорання. Зокрема, варто пригадати, що впровадження моделі УТПВ у заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО), компетентність керівника й ефективність його управлінських рішень із застосуванням кваліметричного підходу впливають на динаміку трансформації індивіда, його адаптацію в соціумі.

Відтак використання методу порівняльного аналізу наукових поглядів щодо моделювання, проблем застосування моделей, впровадження вітчизняного й зарубіжного досвіду, характерних методів управління якістю дозволяє констатувати, що тема



порівняльного аналізу світових моделей розвитку особистості набуває особливої актуальності. Загалом пристосування кращих світових практик до умов в Україні варте уваги, тому як пошук новітніх моделей розвитку особистості орієнтований на її трансформацію.

Порівняльний аналіз, наслідування, запозичення напрямів, елементів світових моделей сприяє осмисленню, усвідомленню, розробленню, впровадженню вітчизняних моделей розвитку особистості ТПВ, підвищенню рівня ТП, зокрема рівня ЕІ й ЕК, що впливають на ефективність соціальної взаємодії, якість управління (ЯУ) і динаміку трансформації особистості. Тож існує потреба у розробленні новітніх моделей розвитку особистості й управління цим розвитком, принципів і методів управління із використанням досвіду провідних країн світу.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є узагальнення світового досвіду моделювання, здійснення порівняльного аналізу особливостей зарубіжних і вітчизняних моделей розвитку особистості та виявлення аспектів для оцінки переваг кожної; виявлення чинників функціонування національної моделі розвитку особистості.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Практичний інтерес становлять праці зарубіжних науковців щодо світових моделей менеджменту (американської і європейської), зокрема таких учених, як Н. Блум (N. Bloom), Р. Сейдан (R. Sadun), Р. Хомкес (R. Homkes) та ін. Розбір моделей ринку праці у своїх роботах подають Т. Заяць, А. Колот (A. Kolot), Ф. Хайек (F. Hayek), Л. Харріс (L. Harris) та ін. Доробок у розкритті змісту інноваційної теорії конкуренції здійснили К. Прахалад (C. Prahalad), Г. Хамел (G. Hamel), Чан Кін (Chan Kin). Неформальну освіту як чинник розвитку особистості людського капіталу досліджують О. Баніт, С. Закревська, В. Горностаї, І. Грабовська, О. Дацій, Г. Єльнікова, А. Єльчинський, В. Зарицька, Л. Карамушка, Н. Коврига, Т. Короїд, О. Лобода, Р. Пейтон (R. Paton), В. Пекельна, Г. Полякова, З. Рябова, О. Тивончук, Г. Тимошко, Й. Шумпетер (J. Schumpeter), Т. Емебайл (T. Amabile), І. Торренс (E. Torrance) та ін. у своїх наукових доробках висвітлюють проблеми креативності, концептуалізації феномена ЕІ й функцій, питання розвитку управлінських і лідерських якостей менеджерів закладів освіти; розвитку інноваційного потенціалу; розкриття сутнісного змісту інноваційної теорії конкуренції; технології застосування моделювання; проблеми управління розвитком творчого потенціалу вчителів, їх креативним потенціалом. Аналіз наукової літератури дає розуміння про напрацювання у сфері моделювання й конкуренції, управління творчим потенціалом особистості й оцінювання якості шляхом використання кваліметрії, концептуалізації феномена ЕІ та функцій. Це дає можливість констатувати, що мета трансформації освіти та якості управління є поштовхом до усвідомлення, що проблеми в освіті зумовлюють завдання щодо цілеспрямованого розвитку індивіда й необхідності навчання протягом життя. Тож стаття присвячена моделюванню в освіті, навичкам і умінням, впливу компетентного менеджера на якість освіти й динаміку трансформації особистості. Заразом у наукових роботах мало відображено проблему мотивації педагогічної праці, психологічного клімату в закладах освіти, компетентності сучасного менеджера, його стилю управління, професійного іміджу, культури і її складових та впровадження моделі УРТПВ у ЗЗСО.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Новій українській школі необхідний компетентний керівник закладу освіти з розвинутими здібностями, що надають можливість результативно діяти творчій



особистості, впливати на її досягнення. Відтак РТП – це перебіг ефективних змін шляхом методологічних підходів, динаміки трансформації вчителя, його креативності й самоактуалізації. Дж. Гілфорд був переконаний, що креативність як природний творчий потенціал індивіда генетично встановлена. У цьому контексті УРТПВ набуває унікального змісту: реалізація потенційних можливостей індивіда потребує компетентності і професіоналізму. Тож стратегія сучасного менеджера є ключовим внутрішнім ресурсом зростання особистості й іміджу закладу освіти, психологією успіху за умови активного розвитку особистості і впровадження у ЗЗСО моделі УРТПВ. В. Фурман зауважує, що «...розвиток емоційного інтелекту в рази підвищує ефективність особистості в різних соціальних сферах і здатність відчувати себе успішною» (Фурман, 2017, с. 84). Саме усвідомленість, самоконтроль, ціннісні орієнтації, розширення професійних функцій, системність, експертність притаманні андрагогічній моделі освіти. Андрагогіка як педагогічна наука й андрагогічний підхід передбачають особливості навчання дорослих. Андрагогічний підхід треба розглядати як самореалізацію індивіда упродовж усього життя шляхом удосконалення на різних стадіях особистісного розвитку особистості, професійного досвіду та спрямованості навчання. Науковці доводять: «...для прикладу, у Манчестерському університеті реалізується стратегія гнучкого навчання, яка передбачає фундаментальні зміни у ментальності та культурі, застосування нових методів навчання та викладання, розвиток цифрових навичок викладачів та здобувачів освіти, можливість впровадження інновацій та співпраці тощо» (Тадеуш & Федчишина, 2025, с. 159).

Розглянемо моделі, які більш за інші визначають у науковій літературі дослідники: американську, європейську, японську. Саме їх візьмемо для порівняння у межах даної публікації (див. табл. 1). Тож «...стан розвитку особистості провідних країн світу доводить, що основними його чинниками є інноваційні високі технології, нова техніка, нова організація праці і виробництва, нова мотивація підприємницької діяльності... Саме вони забезпечують їх конкурентоспроможність як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках», – вважає В. Шостак (Шостак, 2010, с. 328). Тому компетентний керівник постійно змінює методологічні підходи по відношенню до шкільної команди загалом й особистості зокрема стосовно конкурентоспроможності, враховуючи динаміку їх трансформації. Відтак стратегії породжують глобальні стратегії. Імідж ЗЗСО визначає безпосередній зв'язок між самою організацією, що надає якісні освітні послуги, й усіма учасниками освітнього процесу. Оскільки вони пов'язані з вирішенням поставлених завдань, визначенням контингенту майбутніх здобувачів знань, то компетентний менеджер відповідає саме за людський капітал, розвиток ТП кожного індивіда, зокрема рівень ЕІ.

Системне вдосконалення, активність, підвищення рівня ЕК, лідерство – усе створює успішний імідж закладу освіти в динамічних умовах конкуренції, тому що вона «... пов'язана з управлінням якістю...центральне місце в механізмі конкуренції відводиться ЕІ як показнику цілісного розвитку особистості індивіда...» (Короїд, 2025, с. 87).

Тому актуальною проблемою на сучасному етапі є якісне управління (ЯУ) в умовах неформальної освіти. Вона як ефективний інструмент РТПВ, його компетентностей протягом життя. Саме андрагогічний підхід окреслює шляхи для створення умов щодо покращення професійної реалізації. Уміле використання обізнаним керівником методологічних підходів до УРТПВ забезпечує ефективне УЯ, бо управління цим розвитком можна розглядати як інтеграційне.



Таблиця 1

Порівняльний аналіз світових моделей із національною (загальний огляд)

Японія	Америка	Європа	Україна
– «Пріоритетом державної політики було заохочення розвитку особистості галузевих наукових досліджень» (Супрун, с. 97); – «...водночас відбулась активна робота щодо залучення іноземних технологій...іноземних спеціалістів» (Супрун, с. 96); – запроваджено «...механізми збільшення платіжного балансу та посилення конкурентоспроможності національної продукції» (Perez. 1998, p. 130)	– «Американська і європейська моделі є діаметрально протилежними...Азійська (японська) модель займає проміжне місце...» (Ласукова, 2012, с. 183); – «...навчання за такою програмою передбачає пільги на вступ до ЗВО не тільки США, а й Канади, Великобританії та ще понад 50 країн» (MIGRANT.BIZ.UA, 2025)	– «Поєднання досліджень...свідчить про наслідування певних рис американської моделі сучасними європейськими університетами»; – «...як європейська, так і американська моделі освіти є наразі привабливими на міжнародному ринку освітніх послуг та здатні залучати велику кількість іноземних студентів з інших континентів» (Студілко, 2024); – «...у Франції серед професійно-ділових якостей менеджера найголовнішою було визнано ... вроджені здібності до керівництва і «неординарність...» (ОСВІТА.UA, 2025)	– «...спробам реформування... бракує системності ... знову відбувається обговорення майбутнього ... Одні переконують, що достатньо ... існуючої системи, інші пропонують ... створити якісно нову модель ...» (Саух, 2020, с. 3); – «...в Україні діє третя модель..., яка дає учнівству менше гнучкості ... Треба їм дати відчуття мети» (МОН України, 2023); – «Побудована в Україні модель економіки не відповідає сучасним трендам ... нинішня модель розвитку особистості української економіки цілком вичерпана» (Соскін, с. 45)
Риси особистості			
Висока дисципліна, традиція морального виховання (Накае Тодзю, Каїбара Екікен та ін.); чесність, адаптивність, анти авторитарність, економічна активність, родинні відносини	Гнучкість, адаптивність, індивідуальність, відповідальність, результативність; значна відстань між вищим ешеліном керівництва і менеджерами інших рівнів	Колективна солідарність; позитивний психологічний клімат в організації; повага до всіх членів колективу; відносини патерналізму – менеджер – авторитет у вирішенні проблем колективу	«... професійна компетентність і гнучке управління, найефективніші управлінські рішення ... щодо результатів діяльності закладу освіти ... й конкурентоспроможності шкільної команди» (Короїд, 2025)
Чинники прогресу			
Політичний й ідеологічний клімат; стратегія, ділова етика домінує над прибутком; здатність удосконалення, досвід успіху, репутація бізнесу, стабільність	Розвиток науки й освіти; робота ринкового механізму; адміністративні методи впливу; контроль виконання законів; структурна політика пасивного типу (мінімум втручання держави)	Роль держави, державне врегулювання; систематичний розвиток компанії; вищий ступінь самостійності відділень	Євроінтеграція як механізм позбавлення статусу країни «сірої зони»; необхідність впровадження структурних реформ на основі конкурентного середовища; залучення іноземних інвестицій; надання державних гарантій інвесторам



Продовження таблиці 1

Японія	Америка	Європа	Україна
Риси моделі			
Традиції, етичні кодекси; активна роль держави, стратегічне планування, лідерство і відповідальність, суспільне благо	Здатність адаптації до швидко змінюваних потреб населення й економіки, розвиток науково-технічної революції, інформаційна революція, глобалізація бізнесу, роль і масштаби сфери послуг; створення спеціального інституту	Стратегічне планування; активізація людського фактора, підвищення його ролі в управлінні; відносини лідерства в колективі; «м'які» способи впливу на людей	Необхідність впровадження моделі УРТПВ у ЗЗСО, бо «...успіх діяльності, довіра...за тих умов, коли менеджер пояснює свої рішення, дії, допомагає працювати, створюючи потужну команду, змінюючи себе...» (Короїд, 2022)
Спільне/відмінне			
Суспільне благо, роль держави, ділова етика, здатність адаптації, імідж компанії / специфіка моделей, стратегічні цілі, правове регулювання, боротьба з корупцією і хабарництвом			

Якщо порівняти популяризацію неформальної освіти дорослих, то побачимо різницю між заохоченням і залученням у деяких країнах світу. Так, велике значення надається ролі неформальної освіти, її спрямованості на розвиток ключових компетентностей, визначенню пріоритетних завдань у країнах Європи (Learning and Work Institute, n.d.). Проекти, центри професійного розвитку особистості, бізнес – усе для заохочення отримання неформальної освіти у Швеції, Північній Ірландії й Сполученому Королівстві Великої Британії. Зокрема, шведська модель є еталоном демократичної моделі. В. Дівнич зауважує, що «...у цій моделі...привертає увагу передусім...профпідготовка працівників...Швеція витрачає більше, ніж будь-яка інша країна...» (Дівнич, 2017, с. 44). В Україні кілька років тому неформальний підхід існував лише поза закладом освіти. Сьогодні відомі напрями вдосконалення професійно-значущих якостей учителя в контексті РТП відповідно до викликів суспільства. Ідеться про андрагогічний підхід в окресленні шляхів для самовдосконалення й самореалізації. Пригадаємо як вітчизняні, так і міжнародні заходи, що сприяють досягненню мети через набутий досвід, як-то: Global Teacher Prize Ukraine, Global Teacher Prize, Global Teacher Awards, EdCamp Ukraine, Empatia. PRO, українська академія Liberal Arts, особистий блог або сайт учителя тощо. Тож комплексне поєднання напрямів удосконалення індивіда, андрагогічного і кваліметричного підходів у контексті неформальної освіти є закономірними для його зростання, досвіду та підвищення кваліфікації. Так, рис. 1 відображає особливості світових моделей освіти, які Україна може взяти до уваги під час моделювання й упровадження в життя.

Бачимо, що в Америці освітня система контролюється на місцевому рівні, а не Міністерством освіти, перевага надається самостійності і відповідальності, праву вибору тощо. Японія копіює досвід Заходу, враховуючи власні традиції та формуючи мотивацію до самоосвіти та безперервного навчання. Європейська модель розвитку особистості полягає в дотриманні рівності від політичної, економічної до культурної.

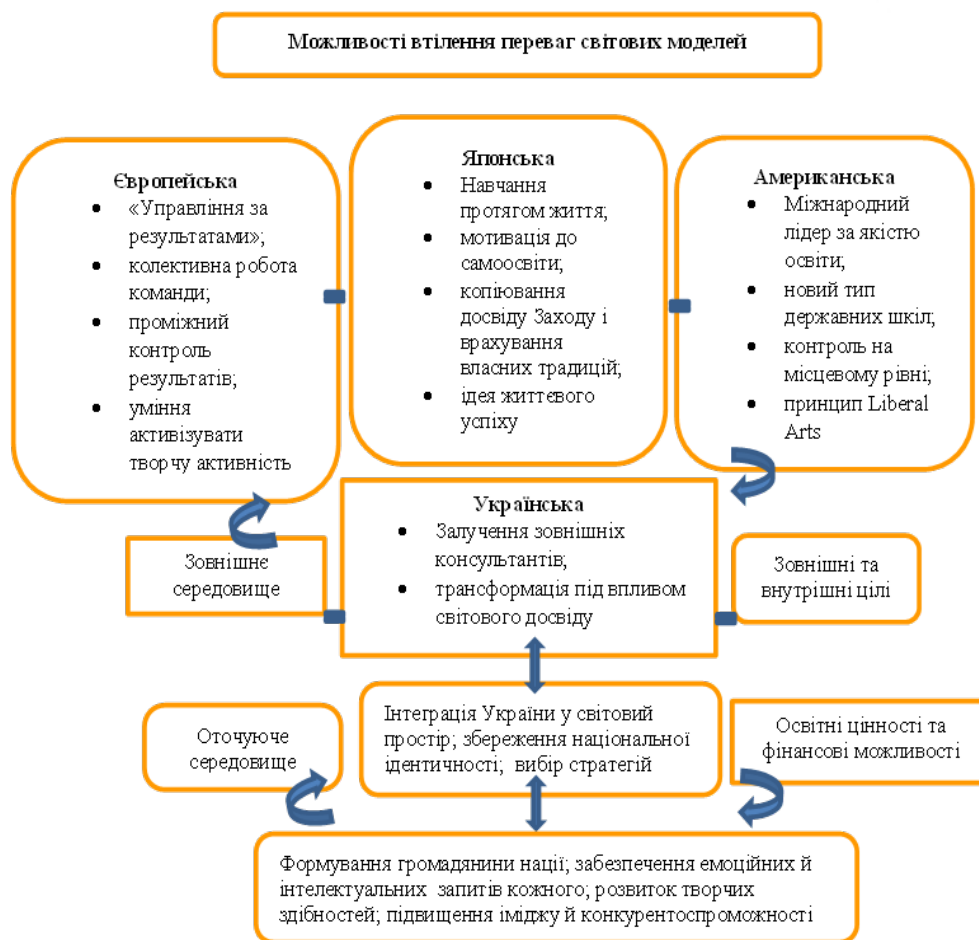


Рис. 1. Узагальнена модель стратегічних напрямів і цілей

Тож, українській освіті потрібне переосмислення й особисте бачення забезпечення якісної освіти шляхом компетентнісного, інноваційного підходу до управління, тому що «...компетентність фахівця виступає як опанована інтегративна сукупність відповідних нормативних компетентностей і пов'язана з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, громадянських, загальнокультурних, інформаційних, здоров'язберігаючих знань та умінь, необхідних для різнобічних сфер життєдіяльності особистості, а також умінь креативного виконання професійних завдань» (Сльникова, 2010, с. 6).

Отже, сьогодні компетентнісний підхід до моделювання визначає ступінь впливу на функції як менеджера, так і держави, що зумовлюють плекання індивідуальності, основою якої є конкурентоспроможність. К. Нечипорук та В. Русин доводять, що «...національні системи інновацій самі собою не виникають ніде у світі – вони стають результатом цілеспрямованої державної політики...» (Нечипорук &



Русин, 2022). З огляду на це розуміємо, що вмотивований управлінець є зацікавленим у професійному зростанні шкільної команди і впровадженні у заклад освіти моделі УРТПВ, бо самоорганізація передбачає професійний успіх як основу самореалізації. Саме ця модель спрямована на євроінтеграцію, відповідає Концепції освіти навчання упродовж життя, запитам суспільства, має легко зрозумілі стратегічні цілі. Через те, упроваджуючи модель УРТПВ у заклад освіти, керівник розуміє про постійний рух і зростання як ЗЗСО, так і кожної особистості: від валідації (обґрунтованості упровадження) до верифікації (перевірки правильності реалізації моделі управління). Саме компетентність зацікавленого й креативного менеджера, ефективність його рішень визначають ЯУ щодо вдосконалення творчої діяльності й мотивації особистості, остаточною ціллю яких є якість освітніх послуг.

Які переваги для закладу освіти має керівництво особистості-лідера? По-перше, ефективність управлінських рішень щодо об'єктів управління, розкриття їх здібностей, спільна мета; по-друге, розумний компроміс, невимушена і вільна атмосфера, умови для творчої діяльності, розроблення і впровадження моделей управління розвитком – усе пов'язано з конкурентним середовищем, компетентністю керівника, динамікою трансформації особистості. Тож, вивчення світового досвіду, усвідомлення особистої відповідальності перед суспільством і шкільною командою, добросовісне партнерство шляхом забезпечення ЯУ формують здатність бачити важливе у різноманітних ситуаціях. До того ж, удосконалення національної освітньої моделі з метою впровадження і використання її у ЗЗСО є усвідомленою й активною позицією як керівника, так і творчих учителів. Тому такими важливими є принципи управління освітою, бо процес УРТПВ потребує ЯУ і персональної відповідальності за УЯ. В. Рульєф та С. Гуткевич стверджують, що «...українська модель управління поки тільки формується ...відсутність фундаментальних знань про менеджмент як науку управління..., прагнення більше і будь-якою ціною заробити сьогодні..., неувага до працюючих та ігнорування етики управління..., недостатній рівень... управлінської діяльності» (Рульєф & Гуткевич, 2011, с. 36). Тож необхідність моделювання, розроблення кваліметричного інструментарію, пошук власних шляхів підвищення РТП, конкурентоспроможності й іміджу – це є компетентністю відповідального адміністратора. Якраз модель розвитку особистості є зразком, що визначає показники закладу освіти й віддзеркалює інтелектуальну зрілість управління.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, конкурентоспроможність учителя займає одну з кардинальних позицій у сучасній освіті. Маючи на меті підвищення конкурентоспроможності й рівня ЕІ та ЕК, свідомий менеджер заохочує шкільну команду до навчання упродовж усього життя із забезпеченням умов для їх самовдосконалення. Її активна роль, спільна творча діяльність за умов ділової дружньої атмосфери є мотиватором в контексті освітнього форсайту. Андрагогічний підхід розглядається керівником як мотиваційний фактор інноваційно-творчої діяльності колективу й систематичний розвиток потенціалу кожного, що забезпечує успішність від індивідуалізації до професіоналізації. Проведене дослідження дозволяє визначити роль конкуренції у РТПВ завдяки впровадженню світових і вітчизняних моделей розвитку особистості у закладах освіти України. Тому сьогодні управлінцю так необхідні навички моделювання, розроблення і впровадження для співпраці й обміну майстерністю, не забуваючи про забезпечення своєї ідентичності, національних традицій, досвіду



попередників тощо. Подальше вивчення світового досвіду сприятиме дослідженню динаміки трансформації вчителя шляхом створення умов для творчого освітнього середовища внаслідок управлінських інновацій.

Перспективи подальших розвідок релевантні з можливостями міжнародного стажування з узагальненням зарубіжного досвіду, розробленням моделей розвитку особистості й управління, що відповідають міжнародним стандартам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дівнич, В. (2017). Світові моделі ринку праці та іноземний досвід державного регулювання ринку праці. *Серія: Державне управління*, 2 (58), 43–47. http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/2_2017/10.pdf
2. Єльнікова, Г. (2010). Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. *Теорія і методика управління освітою*, 4, 1–10. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_4/6.pdf
3. Короїд, Т. (2025). Емоційний інтелект як компонент формули розвитку особистості творчого потенціалу вчителів. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (56), 86–91.
4. Короїд, Т. (2022). Наукове обґрунтування моделі управління розвитком творчого потенціалу вчителів в умовах неформальної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 21(50), 91–123 <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpo/article/view/251>
5. Короїд, Т. (2025). Смысловий фундамент впровадження кваліметричної моделі розвитку особистості творчого потенціалу вчителів. *Науковий часопис УДУ ім. М. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 103, 64–69. <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/103/14.pdf>
6. Ласукова, А. (2012). Порівняльний аналіз моделей корпоративної соціальної відповідальності в банках світу. *Вісник Запорізького національного університету*, 3 (15), 181–188. <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/eco-3-2012/181-188.pdf>
7. Міністерство освіти і науки України. (2023). *Моделі профільної середньої освіти в різних країнах – головне із семінару МОН і ОЕСР*. <https://mon.gov.ua/news/modeli-profilnoi-serednoi-osviti-v-riznikh-krainakh-golovne-iz-seminaru-mon-i-oesr>
8. Нечипорук, К., & Русин, В. (2022). Сучасні моделі інноваційної політики країн світу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Міжнародні економічні відносини та світове господарство»*, 45, 53–57. http://www.visnyk-ecopom.uzhnu.uz.ua/archive/45_2022ua/11.pdf
9. ОСВІТА.UA. (2025). *Західноєвропейська модель менеджменту*. <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/management/15420/>
10. Рульєф, В., & Гуткевич, С. (2011). *Менеджмент. Навч. посіб.* Центр учбової літератури. <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8b12996d-c61d-41be-a9f6-c7b35aeb3a09/content>
11. Саух, П. (2020). Стратегічне бачення нової моделі вищої освіти: рух до створення університетів світового класу. *Вісник НАПН України*, 2(2), 1–6. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/108/139>
12. Соскін, О. (2014). Модель розвитку особистості економіки та бізнес-середовища: логіка змін в умовах євроінтеграції. *Економіка підприємства: теорія і практика : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф* (с. 43–48). Київ : КНЕУ. <https://core.ac.uk/download/pdf/32610439.pdf>



13. Студілко, М. (2024). Порівняльний аналіз моделей вищої освіти в країнах ЄС та Сполучених Штатах як результат їх державних політик. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*, 16, 59-65. https://www.researchgate.net/publication/378815741_Porivnalniy_analiz_MODELej_VISOI_OSVITI_V_KRAINAH_ES_ta_Spolucenih_statah_AK_REZULTAT_IH_DERZAVNIH_POLITIK
14. Супрун, Н. Державна політика стимулювання наукових досліджень і технологічних інновацій як основа повоєнної модернізації економіки Японії. *Відбудова для розвитку особистості: зарубіжний досвід та українські перспективи*, 96-110. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c108fd79-eba5-4ad2-b4de-82e15ed45cba/content>
15. Тадеуш, О., & Федчишина, А. (2025). Принципи неформальної освіти дорослих у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 160, 155-164. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51837/1/O_Tadeush_NZ_160_IS.pdf
16. Фурман, В. (2017). Емоційний інтелект як метакомпетенція особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 83-85. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22438/1/V_Furman_POTP_27_IL.pdf
17. Шостак, В. (2010). Інноваційні моделі розвитку особистості країн світу. *Lviv Polytechnic National University Institutional Repository*, 328-332. <https://ena.lpnu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/48c6296e-a06c-4875-8880-bf6e6e12685d/content>
18. Learning and Work Institute (n.d.) *Ambitions for lifelong learning in the next decade*. <https://learningandwork.org.uk/news-and-policy/ambitions-for-lifelong-learning-in-the-next-decade/>
19. MIGRANT.BIZ.UA. (2025). *Особливості системи освіти в США*. <https://migrant.biz.ua/ssha/navchannya-ssha/osoblyvosti-systemy-osvity-v-ssha.html>
20. Perez, L. G. (1998). *The History of Japan*. Greenwood Press. https://books.google.pl/books/about/The_History_of_Japan.html?id=ahYF-A3oylkC&redir_esc=y



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-5](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-5)

Докторка філософії, старший науковий співробітник, **АННА ОСТАПЕНКО**
Інститут професійної освіти НАПН України
E-mail: annostapenko1989@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2669-7227>

ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В БЕЛЬГІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано основні тенденції забезпечення якості професійної освіти Бельгії. Бельгія з її складною федеративною та множинними освітніми системами активно інтегрує загальноєвропейські тенденції у забезпечення якості професійної освіти. Європейська референтна рамка забезпечення якості професійної освіти (EQAVET) покращує якість професійної освіти через планування, впровадження, оцінювання та коригування. Важливою тенденцією є децентралізація та автономія закладів професійної освіти. Фламандська та франкомовна спільноти мають федеративні відмінності, їхні освітні заклади автономно розробляють системи забезпечення якості, адаптуючи їх до потреб ринку праці. Тенденція базується на результатах навчання, відображає загальноєвропейську тенденцію до фокусування на практичних знаннях та навичках випускників. Зростання автономії закладів означає збільшення їх відповідальності за якість освіти, що є основою для зовнішніх перевірок. Зовнішнє оцінювання та акредитація доповнюють внутрішні системи, контролюючи та підтверджуючи якість освіти. Для ефективного моніторингу та прийняття рішень у сфері забезпечення якості освіти активніше використовується аналіз даних та індикаторів, зокрема й тих, що стосуються працевлаштування випускників. Якість освіти залежить від підвищення кваліфікації викладачів. Інтернаціоналізація та мобільність підвищують якість освіти, сприяють обміну досвідом та розвитку міжкультурних навичок. Цифровізація є ключовою трансформаційною тенденцією, що змінює методи викладання, навчання та процеси моніторингу й оцінювання, доступність та гнучкість професійної освіти. Система забезпечення якості професійної освіти Бельгії комплексно поєднує європейські стандарти, децентралізацію, результатоорієнтованість, участь стейкхолдерів, внутрішні системи, зовнішнє оцінювання, використання даних, підвищення кваліфікації педагогів, інтернаціоналізацію та цифровізацію.

Визначено перспективи подальших розвідок для поглибленого вивчення системи забезпечення якості професійної освіти в Бельгії.

Ключові слова: професійна освіта, Бельгія, Фландрія, забезпечення якості, EQAVET, дуальне навчання, компетентності, цифровізація, тенденції.

TRENDS IN ASSURING THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION IN BELGIUM

ABSTRACT

The article analyzes key trends in Belgian vocational education quality. The Belgian education system is organized as a complex federal structure. The system is actively engaged in integrating pan-European trends into the quality assurance of its



vocational and professional education. European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET) improves the quality of vocational education through planning, implementation, evaluation and adjustment. Decentralization and autonomy of vocational education institutions represent a key trend. There are federal distinctions between the Flemish and French-speaking communities. Their educational institutions autonomously develop quality assurance systems. They customize them for labor market needs. Focusing on learning outcomes, this trend aligns with the Europe-wide movement to prioritize practical knowledge and skills in graduates. The growing autonomy of institutions carries with it a responsibility for educational quality, serving as the foundation for external assessments. External evaluation and accreditation function as internal systems for quality control and assurance. Effective monitoring and decision-making in quality assurance actively leverage data and indicator analysis, encompassing graduate employment. The quality of education depends on the professional development of teachers. Internationalization and mobility enhance the quality of education, facilitate the exchange of experience, and foster the development of intercultural skills. Digitalization is a key transformative trend. It transforms teaching and learning methodologies, monitoring and evaluation processes, as well as the accessibility and flexibility of vocational education. Belgium's vocational education quality assurance system integrates European standards, stakeholders, teacher upskilling and digitalization.

Prospects for further research into the in-depth study of the quality assurance system for vocational education in Belgium are identified.

Keywords: vocational education, Belgium, Flanders, quality assurance, EQAVET, dual learning, competences, digitalization, trends.

ВСТУП

Якість професійної освіти є ключовим фактором конкурентоспроможності економіки та добробуту суспільства. Професійна освіта в сучасному світі потребує адаптації до потреб ринку праці, технологічних змін та підвищення якості підготовки фахівців. Бельгія має федеративну структуру та три освітні системи, що керуються фламандською, французькою та німецькомовною спільнотами, демонструє своєрідний підхід до вирішення цих завдань. Це впливає на формування та впровадження механізмів забезпечення якості професійної освіти. Бельгійська професійна освіта активно інтегрується в загальноєвропейські тенденції та ініціативи, спрямовані на гармонізацію та підвищення якості освіти в країні. Європейська референтна рамка забезпечення якості професійної освіти (EQAVET) є ключовим елементом інтеграції, що сприяє циклічному вдосконаленню систем та закладів професійної освіти в Європі. У статті зосередимося на основних тенденціях забезпечення якості професійної освіти в Бельгії та проаналізуємо, як децентралізація та автономія закладів впливають на їхні системи якості освіти, яке значення має акцент на результатах навчання для відповідності потребам ринку праці, як залучення стейкхолдерів сприяє актуальності програм, яку роль відіграють внутрішні та зовнішні механізми оцінювання, особливості підвищення кваліфікації викладачів, а також вплив інтернаціоналізації та цифровізації на формування майбутньої професійної освіти в Бельгії.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою статті є аналіз сучасних тенденцій у забезпеченні якості професійної освіти в Бельгії, виявлення їхніх особливостей, обумовлених як внутрішньою федеративною структурою країни, так і впливом загальноєвропейських ініціатив.



ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретична основа дослідження базується на аналізі сучасних підходів до забезпечення якості професійної освіти на європейському та національному рівнях, зокрема з урахуванням специфіки бельгійської федеративної системи. Основу для аналізу складають концепції та рамки, що розроблені провідними європейськими інституціями (Європейським фондом професійної освіти, Європейською комісією, ЄОСР, мережею Евридика (Eurydice)) та експертами у сфері освіти Р. Де Корте (R. De Corte), В. Вандербергом (W. Vandenberghe), Дж. Ван Гюленброком (G. Van Huylenbroeck). У дослідженні використано комплекс взаємодоповнювальних методів, що дозволило провести всебічний аналіз тенденцій забезпечення якості професійної освіти в Бельгії: теоретичний аналіз та синтез, порівняльний аналіз, системний підхід, контент-аналіз.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

На забезпечення якості професійної освіти в Бельгії впливає її федеративна структура з окремими освітніми системами (фламандською, французькою, німецькомовною), а також загальноєвропейські тенденції.

Вплив європейських рамок та ініціатив. Європейська референтна рамка EQAVET є інструментом покращення якості професійної освіти в Європі, що функціонує на основі циклу планування, впровадження, оцінювання, коригування. Національні референтні точки реалізують Рекомендації Ради 2020 року, координуючи співпрацю зацікавлених сторін для розвитку, інформування, самооцінки (включно з цифровою готовністю), участі в мережі EQAVET, удосконалення національних механізмів та європейських експертних оцінок. В Європейській мережі EQAVET проводить щорічні зустрічі та розробляє матеріали для покращення якості професійної освіти (European Commission, 2023a).

Децентралізація та автономія закладів професійної освіти. У Бельгії, попри федеративну структуру та відмінності освітніх систем фламандської, французької та німецькомовної спільнот, спостерігається тенденція до розширення автономії закладів професійної освіти у розробці власних систем забезпечення якості в межах обласних рамок (Eurydice, 2024). З 1990-х років у Фландрії відбулася децентралізація управління професійної освіти, що надало закладам автономію в адаптації до ринку праці (De Corte, 2004; Vandenberghe & Van Huylenbroeck, 2004), розробці методів викладання (з дотриманням державних цілей та сертифікації) та значну організаційну, фінансову й кадрову свободу (European Commission, 2023a; European University Association, 2023). У Вавилонії, заклади самостійно обирають методи навчання та системи забезпечення якості (European Commission, 2023), з акцентом на самооцінці та зовнішньому моніторингу (Danube-region.eu, 2022).

Акцент на результатах навчання (Learning Outcomes). Бельгія активно впроваджує результати навчання у професійній освіті, що відповідає загальноєвропейській тенденції. Цей підхід зосереджений на практичних знаннях та навичках випускників (EHEA, 2013). Результати навчання (Learning Outcomes) інтегровані в навчальні програми обох мовних спільнот Бельгії (фламандської та французької), забезпечуючи відповідність ринку праці та сприяючи мобільності (Eurydice, 2023). У французькомовній Бельгії регіональні органи, такі як Франкофонна служба з професійно-технічної освіти та кваліфікації (SFMQ), використовують результати навчання для визначення профілів професій, що спрощує оцінювання та сертифікацію (Eurydice, 2023). Пріоритетність результатів навчання підвищує якість професійної освіти завдяки уточненню очікувань до випускників, адаптації освітніх програм, посиленню прозорості кваліфікацій та вдосконаленню систем оцінювання (EHEA, 2013).



Залучення стейкхолдерів. Однією з ключових тенденцій у забезпеченні якості професійної освіти в Бельгії є залучення стейкхолдерів. У цьому підході наголошується, що ефективна система якості потребує залучення всіх зацікавлених сторін: закладів освіти, роботодавців, студентів, соціальних партнерів та обласних органів влади. EQAVET підкреслює важливість такої співпраці. У Бельгії Національні координаційні пункти EQAVET об'єднують стейкхолдерів для підтримки впровадження та розвитку EQAVET; інформування та мобільності зацікавлених сторін; підтримки самооцінки для виявлення сфер вдосконалення. Залучення стейкхолдерів (освітніх провайдерів, роботодавців) є поширеною практикою, що відображає прагнення забезпечити актуальність кваліфікацій для ринку праці та їх привабливість для студентів (European Commission, 2023b). Наприклад, у фламандській громаді акцентується увага на залученні різних зацікавлених сторін до визначення та покращення якості освіти, включаючи забезпечення зворотного зв'язку та регулярні перегляди навчальних програм (EAEVE, 2020).

Розвиток внутрішніх систем забезпечення якості в закладах професійної освіти. Розвиток внутрішніх систем забезпечення якості освіти є ключовою тенденцією у професійній освіті Бельгії, що відображає зростання автономії закладів та їх відповідальності за якість. Національні системи, такі як рамка EQAVET, стимулюють впровадження власних механізмів якості відповідно до європейських принципів (European Commission, 2023a). Наприклад, у фламандській громаді заклади професійної освіти відповідальні за власну якість освіти, проводять самооцінку та надають звіти, які є основою для зовнішніх перевірок Інспекцією освіти (European Commission, 2023b). Ці внутрішні системи є невід'ємною частиною загальної структури забезпечення якості освіти та зосереджені на циклах безперервного вдосконалення (планування, впровадження, оцінки, перегляду). Заклади збирають та аналізують дані, включаючи зворотний зв'язок від студентів, роботодавців, викладачів, а також показники працевлаштування та задоволеності випускників (European Training Foundation, 2017). У франкомовній громаді, незважаючи на різноманітність підходів (інспекції шкіл, Міжнародної організації зі стандартизації, EFQM (Європейської фундації управління якістю) та Qfor (Оцінювання якості освіти і сертифікації педагогічних працівників)), провайдери також аналізують свої механізми якості згідно з рамкою EQAVET. Це підкреслює загальну тенденцію до активного розвитку закладами професійної освіти власних внутрішніх систем якості для досягнення європейських цілей (European Commission, 2023a).

Зовнішнє оцінювання та акредитація. У Бельгії зовнішнє оцінювання та акредитація є ключовими елементами забезпечення якості професійної освіти, доповнюючи внутрішні системи. У фламандській громаді Інспекція освіти проводить зовнішні перевірки на основі звітів про самооцінку закладів, які несуть відповідальність за власну якість освіти (European Commission, 2023c). Окрім національного рівня, важливе значення має міжнародна акредитація, особливо для спеціалізованих галузей. Наприклад, Європейська асоціація закладів ветеринарної освіти (EAEVE) акредитує ветеринарну медицину в Європі через свою систему оцінювання ESEVT, гарантуючи якість освіти в цій сфері (EAEVE, 2021). Таким чином, зовнішнє оцінювання може здійснюватися як на національному, так і на міжнародному галузевому рівнях.

Використання даних та індикаторів для моніторингу якості. Для ефективного моніторингу та оцінювання якості професійної освіти дедалі частіше застосовують дані та індикатори, що дозволяють відстежувати прогрес і ухвалювати



обґрунтовані рішення. Європейська довідкова рамка EQAVET підтримує застосування індикаторів якості як на системному рівні, так і на рівні закладів (European Training Foundation, 2017). Системи збору даних зазвичай включають інформацію про: працевлаштування випускників, їхню задоволеність, рівень відсіву, успішність, залучення стейкхолдерів. Незважаючи на те, що в деяких регіонах Бельгії дані про працевлаштування випускників професійно-технічної освіти доступні, їх інтеграція в національні системи забезпечення якості не завжди є чіткою. Спостерігається загальноєвропейська тенденція до посилення використання кількісних та якісних даних для моніторингу ефективності програм професійної освіти (European Commission, 2023b).

Підвищення кваліфікації викладачів та майстрів виробничого навчання. Якість професійної освіти в Бельгії тісно пов'язана з компетентністю викладачів та майстрів виробничого навчання, тому підвищення їхньої кваліфікації є пріоритетом. Воно включає розвиток педагогічних, методичних та професійних навичок, а також адаптацію до нових технологій та потреб ринку праці. Європейські ініціативи, зокрема рекомендації з професійної освіти, наголошують на підтримці педагогів через надання їм компетентностей та інструментів для цифрового викладання. У Бельгії існують програми, спрямовані на розвиток потенціалу керівників та викладачів закладів професійно-технічної освіти, з фокусом на передових управлінських та педагогічних технологіях. Підтримується партнерство з європейськими мережами, зокрема з Центрами професійної майстерності, задля гармонізації української професійної освіти з європейськими стандартами, що є прикладом успішної співпраці та обміну досвідом (Eurydice, 2025).

Інтернаціоналізація та мобільність. Інтернаціоналізація та мобільність є ключовими для підвищення якості професійної освіти в Бельгії. Участь у міжнародних програмах (наприклад, Erasmus+) сприяє підвищенню якості та конкурентоспроможності освіти через обмін досвідом і передовими практиками. Європейська мобільність характеризується прозорістю, взаємним визнанням кваліфікацій та співпрацею національних систем професійної освіти. Попри обмеженість прямих даних, активна участь Бельгії в європейських програмах свідчить про її прихильність до інтернаціоналізації та мобільності як невід'ємних елементів забезпечення якості освіти (Eurydice, 2025).

Цифровізація в професійній освіті та забезпеченні якості. Цифровізація є ключовою трансформаційною тенденцією у професійній освіті, що суттєво впливає на її якість. Вона змінює підходи до викладання, навчання, моніторингу та оцінювання через використання онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів та ШІ, що підвищує ефективність та доступність освітніх послуг. На європейському рівні EQAVET активно обговорює питання забезпечення якості освіти у контексті цифрових інструментів, наголошуючи на важливості розвитку цифрових компетентностей як викладачів, так і студентів. Інтеграція цифрових технологій у професійну освіту, зокрема в Бельгії, є очевидною, оскільки вона покращує доступність, гнучкість та актуальність освіти (European Commission, 2023; OECD, 2025).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Бельгія демонструє комплексний підхід до забезпечення якості професійної освіти, інтегруючи європейські ініціативи (EQAVET) у свою децентралізовану систему. Гнучкість та адаптивність до потреб ринку праці досягається завдяки децентралізації, автономії закладів та фокусу на результатах навчання. Активне залучення стейкхолдерів забезпечує релевантність освітніх програм. Постійне



вдосконалення механізмів якості базується на внутрішніх системах якості, зовнішньому оцінюванні та акредитації.

Для поглибленого розуміння та покращення системи якості професійної освіти в Бельгії, доцільно зосередитися на: порівняльному аналізі ефективності підходів до забезпечення якості у фламандській та французькомовній спільнотах; впливі цифровізації на оцінювання якості та індикаторах ефективності; вивченні впливу міжнародної мобільності та інтернаціоналізації на кар'єрний успіх випускників; аналізі викликів та можливостей забезпечення якості професійної освіти для дорослих та навчання протягом життя в умовах швидких змін на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Danube-region.eu. (2022). *European Quality Assurance in Vocational Education and Training National Reference Points – EU Strategy for the Danube Region*. <https://danube-region.eu/european-quality-assurance/>
2. De Corte, R. (2004). Autonomy vs. control: Quality assurance and governmental policy in Flanders. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 58.
3. EAEVE. (2020). Follow up report after external review by ENQA April 2020 European Association of Establishments for Veterinary Education. <https://tinyurl.com/pnvh3pnm>
4. EAEVE. (2021). *European System of Evaluation of Veterinary Training – ESEVT*. https://eccvt.fve.org/working_documents/esevt-introduction/
5. EHEA. (2016). *Implementation of the learning outcomes approach and quality assurance arrangements*. <https://eha.info/cid105140/peer-learning-activity.html>
6. European Commission. (2023). *EQAVET Peer Learning Activity discusses Quality Assurance of digital tools and delivery in VET*. <https://bit.ly/3HbjY3>
7. European Commission. (2023 a). *Quality Assurance in VET: Flemish-speaking Belgium*. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=25987&langId=en>
8. European Commission. (2023 b). Annual survey reveals wide adoption of EQAVET framework in vocational education and training. *Employment, Social Affairs and Inclusion*. <https://tinyurl.com/3pfvt7k>
9. European Commission. (2023 c). *Quality Assurance in VET: French-speaking Belgium*. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=25521&langId=en>
10. European Training Foundation. (2017). Quality assurance in vocational education and training. <https://tinyurl.com/bddehh42>
11. European University Association. (2023). University Autonomy in Europe IV Country Profiles (II). <https://bit.ly/3Su1uDo>
12. Eurydice. (2023). Belgium – French Community – Quality assurance in adult education and training. <https://bit.ly/4kew7ZF>
13. Eurydice. (2024). *Belgium – Flemish Community – Overview*. European Union. <https://bit.ly/4kzNHXQ>
14. Eurydice. (2025). *Mobility and internationalisation*. <https://tinyurl.com/ymbvwne5>
15. OECD. (2025). Ensuring quality in VET and higher education: Getting quality assurance right. *OECD Education Policy Perspectives*, 118. <https://doi.org/10.1787/812ff006-en>
16. Vandenbergh, W., & Van Huylenbroeck, G. (2004). Questioning the binary divide: Non-university higher education in Flanders (Belgium). *Journal of Further and Higher Education*, 28(3), 273–286.



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-6](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-6)

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **HALYNA LYSAK**
Khmelnytskyi National University
E-mail: lysakh@khnmu.edu.ua
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0598-6919

**THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
IN EFL INSTRUCTION ACROSS EUROPE:
A CRITICAL REVIEW OF TOOLS, METHODS AND IMPACTS**

ABSTRACT

The integration of Artificial Intelligence (AI) into English as a Foreign Language (EFL) education marks a significant transformation in pedagogical practices, particularly in higher education. In many European countries, such as Germany, Estonia, Finland, and Ukraine, this transformation is accelerating as education systems increasingly adopt AI technologies that replicate human cognitive processes like problem-solving and decision-making. They provide unprecedented opportunities for personalizing language learning based on individual student needs.

This study explores current trends, pedagogical models, and empirical findings related to the implementation of AI in EFL classrooms, with particular attention to its impact on the development of language skills, learner autonomy, and affective factors such as motivation and engagement. Within the European context, these issues are especially relevant due to the widespread status of English as a foreign language and the strategic emphasis on digital innovation in national education systems.

Drawing on both international and Ukrainian research, the study examines the application of widely used AI tools, such as chatbots, writing assistants, translation platforms, and intelligent tutoring systems, in language teaching. Empirical evidence, including findings from European-based studies, indicates significant improvements in students' receptive (reading, listening) and productive (speaking, writing) language skills, lexical acquisition, and intercultural competence. Furthermore, AI enhances the affective dimension of learning by boosting motivation, promoting engagement, and alleviating foreign language anxiety through personalized, adaptive feedback and autonomous learning pathways. Despite these benefits, the integration of AI into EFL education is characterized by some challenges, including students' over-reliance on technology, insufficient digital literacy among users, ethical concerns regarding data privacy, and a lack of comprehensive pedagogical frameworks. The study emphasizes the need for pre-service teacher training programs that effectively incorporate AI competencies.

Overall, the study results indicate a positive impact of integrating AI into the teaching of English as a foreign language in European counties (including Ukraine), demonstrating how technological innovations can complement traditional pedagogical approaches to support accessible, effective, and learner-centered foreign language education in the digital era.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), English as a Foreign Language (EFL), motivation, intelligent tutoring systems, pedagogical models, teacher training, Europe.



ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЄВРОПІ: КРИТИЧНИЙ ОГЛЯД ІНСТРУМЕНТІВ, МЕТОДІВ ТА ВПЛИВУ

АНОТАЦІЯ

Інтеграція штучного інтелекту (ШІ) у викладання англійської мови як іноземної вимагає суттєвого переосмислення педагогічних підходів у закладах вищої освіти. У низці європейських країн, зокрема в Німеччині, Естонії, Фінляндії та Україні, цей процес трансформації набирає обертів, оскільки освітні системи дедалі активніше впроваджують технології штучного інтелекту, що імітують людські когнітивні процеси, зокрема розв'язання проблем та прийняття рішень, відкриває нові можливості для персоналізованого навчання, орієнтованого на індивідуальні потреби студентів.

У статті розглянуто сучасні тенденції, педагогічні моделі та наведено емпіричні дані щодо використання ШІ у процесі викладання іноземної мови, зокрема його вплив на розвиток мовленнєвих навичок, автономії та мотивації студентів.

Здійснено аналіз наукових досліджень зарубіжних та українських вчених, та зосереджено увагу на використанні найпоширеніших інструментів ШІ, зокрема чат-ботів, асистентів, перекладацьких платформ та інтелектуальних навчальних систем. Результати статистичних досліджень (європейських та вітчизняних) засвідчують суттєве покращення рецептивних (читання, аудіювання) та продуктивних (говоріння, письмо) мовних умінь студентів ЗВО. Окрім того, ШІ позитивно впливає на розвиток мотивації студентів завдяки адаптивному зворотному зв'язку та автономним шляхам навчання. Водночас впровадження ШІ в освітній процес супроводжується низкою викликів, серед яких – надмірна технологічна залежність студентів, недостатній рівень цифрової грамотності, етичні питання академічної доброчесності, а також брак цілісних педагогічних моделей. Зокрема, відсутні інтегровані модулі, що поєднують лінгвістичні, когнітивні, емоційно-мотиваційні та оцінювальні аспекти навчання із використанням ШІ.

У статті наголошується на необхідності підготовки викладачів до ефективного використання інструментів ШІ у процесі викладання іноземної мови. Загалом результати дослідження свідчать про позитивний вплив інтеграції ШІ у процес викладання англійської мови як іноземної в Європейських країнах, що поєднує технологічні інновації з класичними педагогічними підходами для забезпечення якісної та доступної мовної освіти у цифрову епоху.

Ключові слова: штучний інтелект, викладання англійської як іноземної, мотивація, інтелектуальні навчальні системи, педагогічні моделі, підготовка викладачів, Європа.

INTRODUCTION

The integration of Artificial Intelligence (AI) into English as a Foreign Language (EFL) classes represents a pivotal shift in pedagogical approaches within higher education. This trend is especially relevant in European countries, such as Germany, Estonia, Finland, and Ukraine, where English is taught as a foreign language and AI-supported innovations are increasingly promoted in national education systems. These countries were chosen based on several criteria: the widespread status of English as a foreign language in their



national curricula, growing institutional support for educational technology, and the presence of empirical and theoretical research on AI-assisted language learning.

AI – defined as the development of programs that mimic human cognitive processes such as problem-solving and decision-making – offers transformative potential by enabling personalized language learning tailored to diverse learner needs, thereby creating optimal educational opportunities (AlTwijri, & Alghizzi, 2024). This shift represents a paradigm change where AI is no longer merely a teaching tool but emerges as a distinct subject in the educational process itself. The widespread adoption of AI across educational domains highlights the urgent need for fundamental reforms in teaching methods, management of information environments, and the preparation of future foreign language teachers.

In this context, the integration of AI into EFL classes requires re-examining traditional methodologies and developing new pedagogical models aligned with advancing technologies. This transformation involves not only the use of intelligent tools – such as AI-driven writing assistants, virtual conversation agents, and adaptive learning platforms – but also a reconceptualization of teacher roles, learner autonomy, and assessment strategies (Pokrivcakova, 2019).

As AI systems increasingly participate in instruction, providing immediate feedback, tracking learner progress, and adapting content in real time, educators are faced with the dual challenge of harnessing these innovations effectively while addressing ethical, cognitive, and professional implications. This evolving landscape calls for a comprehensive analysis of current research, methodologies, and best practices to ensure AI integration enhances, rather than replaces, human-centered language learning.

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the article is to examine the current trends, pedagogical models, and practical implementations of Artificial Intelligence (AI) in English as a Foreign Language (EFL) education, with a particular focus on its impact on language skill development, learner autonomy, and affective factors such as motivation and engagement. The study also seeks to identify the benefits and limitations of widely used AI tools, explore ethical and methodological challenges, and propose directions for integrating AI into teacher training and curriculum design in a balanced, human-centered manner.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The integration of Artificial Intelligence (AI) into English as a Foreign Language (EFL) teaching and learning has become a significant area of investigation among both domestic and international researchers. In particular, researchers from European countries – including Germany, Estonia, Finland, and Ukraine – have contributed to the development of context-specific models that align AI tools with EFL objectives. The application of AI in EFL contexts is multifaceted and includes areas such as personalized language learning, automated feedback and assessment, intelligent tutoring systems, and virtual conversational agents (chatbots).

Ukrainian researchers have begun exploring the pedagogical potential of AI for developing foreign language competence at various educational levels, reflecting a broader European trend of embedding AI into national language education strategies. For example, the use of AI-driven tools to individualize learning and improve learner engagement is analyzed by O. Holovko and L. Konoplytska (2023); the didactic functions of AI in foreign language instruction are investigated by S. Onoprienko (2022), while I. Yashchuk (2024) addresses methodological challenges of using AI for formative assessment in online EFL environments.



The theoretical basis for integrating AI into language education has been developed through international research frameworks. Key contributions include the concept of Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL) as proposed by M. Holland, J. Kaplan, and M. Sams (1995), which laid the foundation for the use of natural language processing in EFL tools. The development of AI-based adaptive learning systems has also been studied by S. Bull and J. Kay (2016), who emphasized the importance of learner modelling in personalized language instruction.

Further, scholars such as H. Li and C. Ni (2021) investigate how deep learning algorithms contribute to automated writing evaluation systems, while P. Godwin-Jones (2022) critically reviews emerging AI-based technologies in language learning, highlighting both their pedagogical affordances and ethical considerations.

Recent research identifies two main scientific approaches to the integration of AI in EFL:

- *Technological-pedagogical approach*, which focuses on how AI tools (e.g., chatbots, text generators, adaptive learning platforms) align with pedagogical objectives (e.g., speaking fluency, writing accuracy). This approach is reflected in the work of B. Zou, M. Li, and C. Li (2023), who explore the efficacy of AI-driven speaking practice applications;
- *Data-driven approach*, which emphasizes learning analytics, user modeling, and personalization. Representative studies include those by V. Pérez-Paredes (2021), who analyzes AI-enhanced corpora for data-informed vocabulary acquisition, and T. Reinders and M. Benson (2023), who explore learner autonomy through AI recommendation systems.

A comprehensive overview of the intersection of AI and language learning is presented by researchers such as K. Beatty (2020), who provides a systematic classification of AI-based technologies in second language acquisition (SLA), and M. Wang & D. Warschauer (2022), who propose a socio-cognitive framework for AI use in EFL classrooms, emphasizing human-AI interaction and the development of critical digital literacies.

In the European context, studies conducted in Germany, Estonia, and Finland indicate growing institutional support for integrating AI-based tools in both secondary and tertiary EFL education, with a focus on developing teachers' digital competence and ethical awareness (A. Kohnke et al., 2023).

Overall, recent studies indicate a growing trend toward integrating AI as a collaborative tool in language learning, with more emphasis being placed on its ethical, educational, and cognitive impacts. The field continues to evolve toward more learner-centered, adaptive, and interactive modes of instruction, informed by interdisciplinary insights from applied linguistics, cognitive science, and computer science.

The research was carried out using a combination of general scientific methods, including: study, analysis, and synthesis of contemporary scientific literature on AI in language education; overview and classification of AI tools and frameworks in current EFL practice; systematization and generalization of approaches to identify prevailing trends, benefits, challenges, and potential directions for the use of AI in EFL settings; comparative analysis of national and international methodologies and pedagogical models involving AI-based tools.

RESULTS

The application of Artificial Intelligence (AI) in English as a Foreign Language (EFL) teaching has brought significant advantages in both language development and students' emotional engagement. Empirical findings demonstrate that AI-based tools can



significantly enhance students' receptive (reading and listening) and productive (speaking and writing) skills, foster lexical development, and promote intercultural competence (Poláková & Klímová, 2023; Hejab & Alotaibi, 2023). Furthermore, AI tools have been found to positively influence affective factors such as motivation, learner engagement, attitude toward language learning, and reduction in foreign language anxiety – a result attributed to AI's ability to offer personalized, immediate feedback, interactive and adaptive learning environments, and flexible, autonomous learning pathways (AlTwijri & Alghizzi, 2024; Wulandari et al., 2024).

Several AI applications have gained widespread adoption in EFL contexts, including chatbots (e.g., ChatGPT, Duolingo Bots, SIRI), AI-powered writing assistants and translation tools (e.g., DeepL, Grammarly, QuillBot), voice assistants (e.g., Google Assistant, Amazon Alexa), and intelligent tutoring systems. Specifically, platforms such as Grammarly and QuillBot have demonstrated measurable improvement in academic writing performance, particularly in terms of sentence structure, grammatical accuracy, and stylistic refinement. Poláková & Klímová (2023) report that students using DeepL for translation improved their understanding of formal syntax by 65%, while Hejab and Alotaibi (2023) observed a 52 % reduction in grammatical errors following consistent Grammarly use. A number of empirical studies (Bakri et al., 2024; Poláková & Klímová, 2023; Reinders, 2023; Xu et al., 2022) have examined the specific impact of AI tools on different language skills in EFL contexts. An overview of selected AI tools and their associated learning outcomes is presented in Table 1.

Table 1

AI Tool Impact on EFL Learner Performance		
AI Tool	Skill Area	Reported Improvement (%)
DeepL	Academic writing	+65 % in sentence structure understanding
Grammarly	Grammar and editing	–52 % in grammatical errors
QuillBot	Paraphrasing & rewriting	Improved structure; struggles with nuance
ChatGPT	Vocabulary, grammar, speaking	Higher accuracy and fluency reported
Eduaide.ai	Lesson planning and content gen.	Improved planning efficiency, teacher support
RIPPLE (UQ)	Pronunciation and vocabulary	Personalized feedback, faster acquisition

Although the AI tools listed in Table 1 are globally accessible, the reported outcomes are particularly relevant to European EFL education. Despite these advances, the integration of AI into EFL education remains in its early developmental stages, highlighting the need for more comprehensive and longitudinal studies. Current research tends to focus on narrow, tool-specific interventions, particularly in writing instruction, while systematic pedagogical frameworks for integrating AI into pre-service teacher training curricula are largely absent. AlTwijri and Alghizzi (2024) emphasize the scarcity of meta-analytical or systematic review studies on AI's influence on affective learning dimensions. Wulandari et al. (2024) confirm the effectiveness of tools such as Grammarly and QuillBot but also raise concerns about overdependence on such tools and limited digital competencies among users.



There is an evident gap in research addressing the long-term pedagogical impacts, ethical considerations (including data privacy, algorithmic bias, and digital equity), and the psychological effects of persistent AI exposure. These dimensions are underrepresented in the current body of literature and warrant urgent scholarly attention. Furthermore, there is consensus that AI should serve as a complementary aid, not a replacement for human educators, particularly in areas requiring emotional intelligence, contextual sensitivity, and complex interpersonal communication, such as intercultural dialogue (Reinders & Benson, 2023).

The pedagogical efficacy of AI in EFL is grounded in its ability to perform complex tasks such as learner modeling, real-time feedback delivery, and dynamic content generation. AI-powered systems personalize instruction by analyzing individual performance patterns and tailoring content to match learners' proficiency levels, pace, and preferences. Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL) environments, such as those described by Bull & Kay (2016), adaptively provide learning materials and guidance, thereby increasing learner autonomy.

AI applications in content generation and task design further illustrate its utility in education. For example, tools like ChatGPT, Eduaide.ai, and Twee can automatically generate vocabulary tasks, grammar exercises, dialogues, quizzes, and authentic texts contextualized to specific learner needs. Chatbots simulate spoken interaction, allowing learners to develop fluency and pronunciation skills in low-anxiety, asynchronous settings (Bakri et al., 2024). In addition, platforms such as RIPPLE (University of Queensland) deliver adaptive vocabulary instruction and pronunciation feedback, while Eduaide.ai supports teachers in designing gamified and personalized learning plans. Despite these capabilities, the teacher's role remains central in making instruction, offering social-emotional support, and developing learners' critical thinking and intercultural competence – aspects that AI cannot adequately replicate (Holland et al., 2023). The most frequently observed benefits and limitations of AI applications in EFL education are summarized in Table 2, structured according to key areas of language learning (Wulandari, 2024; Yuliani et al., 2024; Yun, 2024). A balanced perspective on AI's pedagogical potential is provided by the overview, while aspects requiring human facilitation or critical intervention are highlighted.

Table 2

Benefits and Limitations of AI in EFL Context

Area	Benefits	Limitations
Writing	Enhanced accuracy, structure, and vocabulary	Over-reliance, limited contextual understanding
Speaking	Fluency development via chatbots and pronunciation tools	Lack of human emotional feedback
Vocabulary	Personalization and spaced repetition via intelligent tutors	Algorithmic bias in content generation
Motivation & Engagement	Interactive, gamified learning with real-time feedback	Disengagement due to repetitive patterns or technical issues
Teaching & Assessment Design	Automated content generation, analytics	Requires teacher training; lacks nuance in creativity



Effective integration of AI into English as a Foreign Language (EFL) teaching should focus on using mixed methods. This means combining quantitative data (like test scores before and after using AI, or reduced error rates) with qualitative insights from students and teachers about their experiences. It's especially important to conduct long-term studies that follow learners over time to understand how AI affects their language skills and cognitive growth (Pokrivcakova, 2019). In addition, research should compare how AI is used in different countries, languages, and educational settings (Aryanti, 2024). Meta-analyses and studies focused on policy can also help identify best practices and develop ethical standards for using AI in language education.

Although AI brings exciting possibilities to EFL teaching, its use must be thoughtful and well-planned. Relying too heavily on AI, lacking digital skills, or facing unequal access to technology could actually increase educational gaps. To prevent this, institutions need to invest in teacher training, set clear ethical rules, and ensure all students have access to the necessary technology. In countries like Ukraine, Estonia, and Finland, national educational reforms are already aligning digital policy with AI integration goals, offering useful models for other European EFL contexts.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The integration of Artificial Intelligence into English as a Foreign Language (EFL) education represents a paradigm shift in both pedagogical philosophy and instructional practice. This study has highlighted the transformative potential of AI tools in enhancing linguistic competencies, fostering learner engagement, and supporting personalized and adaptive learning environments. Empirical evidence suggests that AI can effectively develop receptive and productive skills, improve writing accuracy, support vocabulary acquisition, and contribute to positive affective outcomes such as reduced anxiety and increased motivation.

Research has focused on the European context, particularly countries such as Germany, Estonia, Finland, and Ukraine, where English is taught as a foreign language and where educational systems are increasingly investing in the digitalization of language instruction. These countries provide a representative spectrum of policy initiatives, teacher training practices, and AI integration strategies that reflect broader continental trends. Ukraine, in particular, demonstrates a growing commitment to embedding AI into EFL instruction through academic research, adaptive technologies, and curriculum modernization, despite facing structural and infrastructural challenges.

However, the findings also underscore several critical challenges. These include over-reliance on AI technologies, insufficient digital literacy among educators and learners, and ethical concerns related to data privacy, algorithmic bias, and digital inequality. Moreover, the lack of comprehensive, longitudinal research limits our understanding of the long-term pedagogical impacts of AI integration.

AI should not be seen as a replacement for the human teacher, but rather as a powerful supplementary tool that must be strategically and ethically embedded within the broader educational ecosystem. Human educators remain irreplaceable in fostering emotional intelligence, facilitating intercultural communication, and guiding learners through complex cognitive processes.

Future research should explore the development of unified pedagogical models that incorporate AI into pre-service teacher training, promote digital inclusion, and address the ethical dimensions of AI use. Cross-contextual studies – particularly those comparing implementation across different European countries – are essential for understanding the



sustained effects of AI on language learning. A balanced approach that combines technological innovation with human-centered pedagogy will ensure that AI becomes an effective component of 21st-century language education.

REFERENCES

1. AlTwijri, L., & Alghizzi, T. M. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review. *Heliyon*, 10, e31053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053>
2. Aryanti, R. D., & Santosa, M. H. (2024). A Systematic Review on Artificial Intelligence Applications for Enhancing EFL Students' Pronunciation Skill. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)*. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v5i1.718>
3. Bakri, A. H., Hadi, S., & Prasetyo, A. R. (2024). The use of ChatGPT and QuillBot for academic paraphrasing: Opportunities and limitations. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 9(1), 115-132. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v9i1.2345>
4. Bull, S., & Kay, J. (2016). SMILI: A framework for interfaces to learning data in open learner models, learning analytics and related fields. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(1), 293-331. <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0090-3>
5. Hejab, M. A., & Alotaibi, S. A. (2023). Evaluating Grammarly's impact on EFL learners' writing accuracy and engagement. *Arab World English Journal*, 14(2), 88-105. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no2.6>
6. Holland, M., Kaplan, J., & Sams, M. (1995). Intelligent language tutors: Theory shaping technology. In V. M. Holland, J. D. Kaplan, & M. R. Sams (Eds.), *Intelligent language tutors: Theory shaping technology* (pp. 1-20). Lawrence Erlbaum Associates.
7. Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7, 135-153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
8. Poláková, P., & Klímová, B. (2023). Using DeepL translator in learning English as an applied foreign language – An empirical pilot study. *Heliyon*, 9(8), Article e18595, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595>
9. Reinders, H., & Benson, P. (2023). Artificial intelligence and autonomy in language learning: Navigating risks and opportunities. *Language Teaching Research*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231234567>
10. Wulandari, R., Sutrisno, H., & Cahyono, B. Y. (2024). Exploring the effects of Grammarly, QuillBot, and DeepL on EFL writing skills and learner autonomy. *Studies in English Language and Education*, 11(1), 22-38. <https://doi.org/10.24815/siele.v11i1.26543>
11. Xu, Y., Wang, H., & Zhang, L. (2022). Chatbots in EFL: Improving speaking skills through AI-driven interaction. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(4), 100-117.
12. Yuliani, S., Mukhibbah, T. L., & Agustina, E. (2024). Artificial intelligence usage in higher education: efl students' view. *ELTR Journal*, 8(2), 119-129. <https://doi.org/10.37147/eltr.v8i2.198>
13. Yun, C. S. (2024). *Exploring Learners' Perceptions on Efficacy of Artificial Intelligence in Enhancing EFL Conversation Classes*, 54, 117-143. <https://doi.org/10.69822/kdps.2024.54.117>
14. Zou, B., Li, M., & Li, C. (2023). AI-powered applications for speaking practice: Pedagogical implications. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 375-392. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2048617>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-7](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-7)

Кандидатка педагогічних наук, доцентка, **ОЛЕСЯ САДОВЕЦЬ**
Хмельницький національний університет
E-mail: sadovetso@khmnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-8952>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

АНОТАЦІЯ

З'ясовано, що з метою відповідності потребам сучасного ринку праці, в Україні популярності набуває дуальна освіта, яка поєднує академічне навчання у ЗВО з досвідом роботи на підприємстві/в компанії. Обґрунтовано важливість вивчення передового зарубіжного досвіду впровадження такої форми освіти.

Проаналізовано нормативні й установчі документи, а також практика реалізації програм дуального навчання в Європейському університеті дуальної освіти та університетах-партнерах (Баден-Вюртемберзькому державному кооперативному університеті у Німеччині; інституті передових промислових технологій у Франції; університеті прикладних наук Йоаннеум в Австрії; Мальтійському коледжі мистецтв, науки та технологій; університеті Мондрагон в Іспанії; університеті Джона фон Неймана в Угорщині; університеті прикладних наук PAR у Хорватії; університеті прикладних наук Савонії у Фінляндії; Кошалінському технологічному університеті у Польщі). Виявлено основні напрями та переваги діяльності Університету щодо реалізації дуальної освіти.

Описано три типи дуальних програм у Німеччині (практико-орієнтовані, освітньо-орієнтовані та професійно-орієнтовані). З'ясовано, що у Франції студенти у процесі дуальної освіти формують нові жорсткі та м'які навички, які вимірюються та оцінюються (індивідуальні навички, навички роботи у компанії, науково-технічні). В Австрії у співпраці із зацікавленими сторонами Федеральне міністерство економіки, енергетики та туризму вдосконалює дуальну освіту шляхом її постійної модернізації (впровадження цифрових елементів у відомі професії, модульність дуальної освіти, стимули для тренінгових компаній, співпраця здобувачів за дуальною формою навчання та досвідчених працівників компаній («проникність навчання») тощо).

Водночас, варто зауважити, що іспанська дуальна освіта має певні аспекти, які потребують вдосконалення, зокрема нормативна база. Це ж стосується і Хорватії, де є певні труднощі з диференціацією понять «дуальна освіта», «навчання на робочому місці», «учнівство», «стажування», що створює проблеми відповідності європейським освітнім практикам. Окреслено переваги дуальної освіти у Польщі, Угорщині та на Мальті. На основі проаналізованого досвіду сформульовано рекомендації щодо ефективної реалізації програм дуального навчання, які можуть бути використані для оптимізації дуальної освіти в Україні.

Ключові слова: дуальна освіта, Європейський університет дуальної освіти, європейський досвід, університети-партнери, вища освіта, дуальна форма навчання.



EUROPEAN EXPERIENCE IN IMPLEMENTING DUAL HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

It is found that in order to meet the requirements of the modern labor market, dual education, which combines academic training at the university with work experience in a company/organization, is gaining popularity in Ukraine. The necessity to study foreign experience of implementing this form of education is substantiated.

Regulatory documents, as well as the practice of implementing dual education at the European University of Dual Education and partner universities (Baden-Württemberg Cooperative State University in Germany, Institute of Advanced Industrial Technologies in France, Joanneum University of Applied Sciences in Austria, Malta College of Arts, Science and Technology, Mondragon University in Spain, John von Neumann University in Hungary, PAR University of Applied Sciences in Croatia, Savonia University of Applied Sciences in Finland, Koszalin University of Technology in Poland), are analyzed. The main advantages of the University's activities and areas of activity for the implementation of dual education are identified.

Three types of dual programs in Germany (practice-oriented, training-oriented, and career-oriented) are described. It is found that in France, students in the dual form of education develop new hard and soft skills that are measured and evaluated (individual skills, company work skills, scientific and technical skills). In Austria, in cooperation with stakeholders, the Federal Ministry of Economy, Energy, and Tourism is improving dual education through its continuous modernization (introduction of digital elements into well-known professions, modularity of dual education, incentives for training companies, cooperation between dual training applicants and experienced company employees ("training permeability"), etc. At the same time, it should be noted that Spanish dual education has certain aspects that need improvement, in particular the regulatory framework. The same applies to Croatia, where there are certain difficulties with the differentiation of the concepts of "dual education," "on-the-job training," "apprenticeship," and "internship," which creates problems of compliance with European educational practices. The advantages of dual education in Poland, Hungary and Malta are highlighted.

Based on the analysis, recommendations for the effective implementation of dual education programs, which can be used to optimize dual education in Ukraine, are outlined.

Keywords: *dual education, European University of Dual Education, European experience, partner universities, higher education, program of dual education.*

ВСТУП

У сучасній системі освіти України, яка прагне зробити навчання більш практико-орієнтованим та відповідним потребам сучасного ринку праці, популярності набуває дуальна освіта. Дуальна форма здобуття професійної освіти поєднує академічне навчання з досвідом роботи на підприємстві/в організації. Водночас варто зауважити, що в Україні така форма професійного навчання знаходиться на початковому етапі свого провадження і реалізується на порівняно невеликій кількості освітніх програм. Освітняни насторожено ставляться до впровадження дуальної освіти у ЗВО, оскільки не знають чіткого механізму її реалізації. Зважаючи на це, є нагальна потреба звернення до зарубіжного досвіду країн, які мають продуктивну практику реалізації дуальної освіти.

У найбільш розвинених європейських країнах дуальна система навчання



виявилася ключовим інструментом для підготовки кваліфікованих фахівців, які після закінчення ЗВО відразу виходять на ринок праці та успішно працевлаштовуються. У цій системі провідним партнером закладу освіти є приватний сектор, який не тільки інвестує в майбутній персонал, але й несе спільну відповідальність за якість професійної підготовки.

Аналіз науково-педагогічної літератури та вивчення практики реалізації дуальних форм навчання у низці європейських країн, зокрема Франції, Німеччини, Іспанії, Хорватії, Угорщини, Польщі, Фінляндії, Австрії та інших, дає підстави зробити висновок про те, що вони мають позитивний досвід впровадження програм дуальної освіти, які виявляються продуктивними і затребуваними як здобувачами вищої освіти, так і підприємствами/компаніями.

МЕТА СТАТТІ

Мета дослідження полягає у тому, щоб на основі вивчення досвіду низки європейських університетів окреслити позитивні аспекти реалізації дуальної форми навчання для здобувачів вищої освіти, які у перспективі можна реалізувати в освітньому просторі України.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичною основою дослідження служать науково-педагогічні напрацювання провідних зарубіжних учених з проблеми дослідження. Так, Б. Ковачевич (B. Kovačević) та М. Погатсник (M. Pogatsnik) досліджують сучасні підходи до реалізації дуальної освіти та її відповідності ринку праці. С. Амеліна та Р. Тарасенко, М. Баєтге (M. Baethge) та В. Андрее (W. Andrä) присвятили свої праці вивченню німецької системи дуальної освіти. Ключові аспекти дуальної професійної освіти в Іспанії вивчали С. Гарсія (C. García), М. Кабаллеро (M. Caballero) та П. Лозано (P. Lozano). Французьку систему дуальної освіти аналізували у своїх працях Ч. Мерло (Ch. Merlo) та А. Хакала (A. Hacala). Праці з вивчення дуальної освіти у Хорватії належать М. Турку (M. Turk), а угорську систему дуальної освіти у своїх працях дослідили Ж. Ковач (Zs. Kovács) та Е. Торьок (E. Török).

Крім опрацювання науково-педагогічної літератури, у процесі дослідження були опрацьовані нормативні й установчі документи Європейського університету дуальної освіти (EU4Dual, the European Dual Studies University) та університетів-партнерів (Баден-Вюртемберзького державного кооперативного університету (Duale Hochschule Baden-Württemberg/DHBW) у Німеччині; інституту передових промислових технологій (École Supérieure des Technologies Industrielles Avancées (ESTIA) у Франції); університету прикладних наук Йоаннеум (University of Applied Sciences Joanneum (FH Joanneum) в Австрії; мальтійського коледжу мистецтв, науки та технологій (Malta College of Arts, Science and Technology Act, MCAST; Університету Мондрагон (Mondragon Unibertsitatea) в Іспанії; університету Джона фон Неймана (John von Neumann University) в Угорщині; університету прикладних наук PAR (PAR University of Applied Sciences) у Хорватії; університету прикладних наук Савонії (Savonia University of Applied Sciences) у Фінляндії; Кошалінського технологічного університету (Politeknika Koszalska) у Польщі).

Дослідження було проведене з використанням дедуктивного, аналітичного й описового методів, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури, а також методу синтезу, порівняльного та крос-культурного аналізу.



ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі дослідження зарубіжного досвіду реалізації дуальної освіти у ЗВО, нашу увагу привернула діяльність Європейського університету дуальної освіти (EU4Dual, the European Dual Studies University), надалі – Університет), який є альянсом дев'яти закладів вищої освіти, що співпрацюють з компаніями/підприємствами по всій Європі. Його унікальний підхід поєднує академічне навчання з практичним досвідом на підприємствах. Студенти чергують навчання та роботу, здобуваючи практичні навички разом з академічними знаннями. Мета університету – зробити дуальну освіту нормою по всій Європі, об'єднуючи школи, підприємства та місцеві громади, будуючи міцніші зв'язки між регіонами, створюючи можливості для малого бізнесу. Університет зосереджується на навчанні та дослідженнях, які відповідають потребам студентів, місцевого бізнесу та суспільства. Основні цінності університету включають: інновації, заохочення свіжих ідей, нових методів викладання та дослідження, до яких залучаються студенти, науково-педагогічні працівники та галузеві партнери; сталий розвиток – відповідальна практика та підготовка студентів до побудови кращого, екологічного світу; орієнтація на досконалість – прагнення найвищих стандартів підготовки фахівців; розширення міжнародної співпраці; орієнтація на громаду і підтримку місцевого розвитку.

Основними перевагами діяльності Університету є: 1) створення унікальної програми навчання на робочому місці, що підтримується глобальними компаніями; 2) організація спільних програм навчання та стажування в кампусах університетів-партнерів; 3) створення порталу коротких курсів, розроблених разом з галузевими партнерами, щоб допомогти молодим фахівцям здобувати нові навички на будь-якому етапі їхньої кар'єри; 4) діяльність Центру передового досвіду для досліджень у сфері дуальної освіти; 5) забезпечення студентам та співробітникам мобільності та можливості легко навчатися або працювати в будь-якому з закладів-партнерів; 6) створення системи транскордонної співпраці у сфері викладання, досліджень та бізнесу; 7) розробка мережі спільних дослідницьких проєктів, спрямованих на вирішення викликів сучасного ринку праці; 8) забезпечення автоматичного визнання періодів навчання між університетами-партнерами; 9) реалізація спільних інноваційних магістерських програм дуального навчання; 10) присвоєння мікро-кредитів, які є формою сертифікації, що визнає результати навчання, отримані під час коротких, цілеспрямованих навчальних заходів, таких як курси або програми. Вони розроблені таким чином, щоб допомогти майбутнім фахівцям здобути конкретні навички та знання для особистого і професійного розвитку. Мікро-кредити відіграють важливу роль у подоланні розриву між університетською освітою та потребами ринку праці, підтверджуючи навички, набуті в рамках програм дуальної освіти (The European Dual Studies University, 2024).

В контексті опису діяльності Європейського університету дуальної освіти, вважаємо за доцільне звернутися до досвіду реалізації дуальної освіти в університетах-партнерах та країнах, які вони представляють, щоб окреслити позитивні аспекти їх діяльності, які можуть бути використані в українському освітньому просторі.

У Німеччині провідним закладом вищої освіти з реалізації дуальної освіти є Баден-Вюртемберзький державний кооперативний університет (Duale Hochschule Baden-Württemberg /DHBW) – перший заклад вищої освіти у Німеччині, який поєднує практичну підготовку та академічне навчання і, таким чином, досягає тісної інтеграції теорії та практики, які є складовими дуальної освіти.



Варто зауважити, що програми дуального навчання дуже популярні в Німеччині. Вони були запроваджені в 1970-х роках і продовжують набувати популярності. Програми дуального навчання пропонують унікальне поєднання академічних знань та практичних навичок, вони дають можливість поєднати академічну програму отримання ступеня в Німеччині з практичним досвідом. Навчання зазвичай відбувається паралельно на підприємстві/у компанії та у ЗВО. Існує три типи дуальних програм:

- освітньо-інтегровані: програма поєднує структуровану практичну підготовку на підприємстві за обраною професією та академічне навчання у ЗВО. Періоди навчання та практичної підготовки пов'язані за часом та змістом. У результаті проходження цієї програми здобувачі отримують професійну кваліфікацію і ступінь;

- практико-інтегровані: періоди навчання у ЗВО чергуються з розширеними періодами практики на підприємстві (довші, ніж традиційні стажування). Зміст навчання у ЗВО та зміст практичної підготовки на підприємстві пов'язані між собою. Студенти отримують перший ступінь, який дає їм право займатися професійною діяльністю, але не кваліфікацію з обраної професії, яка вимагає професійної підготовки;

- професійно-інтегровані: академічне навчання поєднується з паралельною професійною діяльністю на підприємстві. При цьому зміст академічного навчання та професійної діяльності пов'язаний. Здобувачі мають повну зайнятість і при цьому навчаються значною мірою самостійно, подібно до дистанційного навчання (Amelina & Tarasenko, 2024).

Перевагами програм дуальної освіти у Німеччині є те, що здобувач може отримати дві кваліфікації (академічний ступінь та професійну кваліфікацію) за відносно короткий час, а також цінний досвід та професійні навички. У більшості випадків компанії оплачують студентам їхню роботу та покривають їхні витрати. Корпоративні контакти, які здобувачі встановлюють під час навчання за програмою, допомагають їм закріпитися в цікавих галузях та покращити шанси на працевлаштування в майбутньому (багато компаній, які беруть участь у програмах дуальної освіти, працевлаштовують здобувачів після завершення їх навчання).

Водночас, для успішної реалізації програми, здобувачі повинні бути дуже мотивованими. Робота в компанії під час навчання за програмою дуальної освіти вимагає великої витривалості та стійкості. Етапи роботи в компанії мають бути ретельно сплановані та узгоджені з освітньою програмою та навчальними програмами ЗВО. Більш того, здобувач має продемонструвати свої кращі особисті та професійні якості на початку навчання.

Для студентів, яким важко зорієнтуватися в складному ландшафті варіантів навчання, у Німеччині впроваджено консультування, яке допомагає у виборі шляху здобувачів, що відповідає їхнім кар'єрним цілям та особистим сильним сторонам. Консультанти надають важливу підтримку молодим людям, які можуть почуватися приголомшеними широким спектром доступних варіантів навчання. Вони ознайомлюють студентів як з перевагами, так і труднощами програм дуальної освіти, допомагають їм з'ясувати, чи відповідає обраний варіант їхнім кар'єрним та особистим прагненням. Консультування допомагає здобувачам приймати більш обґрунтовані та впевнені рішення.

Під час подання заявки на програму дуального навчання, здобувачі мають подати заявку безпосередньо до компанії, а не лише до університету, і консультанти з



профорієнтації допомагають студентам підготуватися до цього процесу та розробити профілі, які відповідають очікуванням компаній. Програми дуальної освіти є дуже конкурентними, тому допомога консультів є вкрай важливою. Після того, як студент зарахований до програми дуальної освіти, консультування продовжується і триває протягом усієї програми, забезпечуючи постійну підтримку студентам у поєднанні роботи та навчання. Така підтримка гарантує, що студенти залишатимуться зосередженими та досягатимуть своїх освітніх та кар'єрних цілей. Консультування також відіграє стратегічну роль, узгоджуючи цілі студентів з очікуваннями компаній, створюючи шляхи для успішного партнерства між студентами та компаніями (Baethge & Andra, 2015).

У Франції передовим закладом реалізації дуальної освіти є Інститут передових промислових технологій (École Supérieure des Technologies Industrielles Avancées (ESTIA)). Заснований в 1996 році, цей загальний інженерний заклад готує багатопрофільних інженерів зі знанням ІТ, телекомунікаційних мереж, механіки, енергетики та електроніки, а також багатьох інших галузей (аеронавтики, автомобілебудування, електроніки, агропромислового комплексу, виробництва промислових товарів та ІТ) (Nacala & Merlo, 2024).

Студенти-інженери ESTIA набираються після 2 або 3 років наукової або професійно-технічної підготовки шляхом відбору (конкурсний вступний іспит, співбесіда, інтегровані підготовчі курси або на основі портфоліо). Після 3 років навчання в ESTIA студенти отримують диплом інженера (європейський ступінь магістра).

ESTIA забезпечує збалансований підхід до викладання, з теоретичною підготовкою на лекціях та практичним застосуванням знань під керівництвом викладача. На додачу до інженерного ступеня ESTIA, всі студенти готуються до реалізації дуальної форми освіти, яка полягає в отриманні другого європейського магістерського ступеня в університетах-партнерах. При цьому тривалість навчання не збільшується. Всі студенти проводять кілька періодів навчання за кордоном в одному з університетів-партнерів; деякі періоди включені у навчальний план, починаючи з 1-го курсу, інші – протягом семестру на 2-му курсі (так звана семестрова мобільність); 3-й курс може бути повністю проведений за кордоном. Кожен студент проводить щонайменше 10 місяців на стажуванні. Це надзвичайно цінна можливість для студента зануритися в реальне робоче середовище задовго до закінчення програми навчання.

Особливістю дуальних програм підготовки у Франції є те, що працюючи в компаніях, студенти набувають нових жорстких та м'яких навичок, які вимірюються та оцінюються. Усі компанії зобов'язані вимірювати та оцінювати такі навички своїх учнів або стажерів: 1) індивідуальні навички – організаційні, особисті і культурні, здатність інтегруватися в організацію (комунікація, ноу-хау, пошук потрібної інформації тощо), працювати у міжнародному контексті, особиста здатність до самооцінювання, розвитку та прийняття професійних рішень; 2) навички роботи у компанії: вони підкреслюють адаптацію до конкретних вимог компанії – студент повинен знати, як враховувати особливості діяльності компанії, наприклад, економічні, соціальні чи людські чинники, а також як реалізовувати та управляти проектами; 3) науково-технічні навички: безпосередньо стосуються технологічних дисциплін, необхідних для тих, хто навчається. Охоплюючи широкі галузі техніки, компанії визначають здатність студентів до аналізу, синтезу, моделювання та вирішення



проблем для розробки продуктів або вдосконалення складних систем. Оцінка компанією навичок студента дає можливість зрозуміти що очікується від студентів у компаніях, а це дозволяє правильно спрямувати навчання (Nacala & Merlo, 2024).

У Франції дуальна вища освіта повністю інтегрована в систему освіти і регулюється відповідними нормативними актами та положеннями, які визначають «правила» для ЗВО і для компаній. Водночас, вони також накладають значні обмеження і вимоги, які ускладнюють роботу ЗВО з організації дуальних програм навчання та організації інших заходів, таких як академічна мобільність (WEF, 2020).

В Австрії прикладом для наслідування у галузі дуальної освіти є університет прикладних наук Йоаннеум (University of Applied Sciences Joanneum (FH Joanneum)), який веде співпрацю з партнерами зі сфери бізнесу. Практика викладання та досліджень в університеті заснована на відповідальності за процес навчання та всебічному здобутті компетентностей студентами. Для Австрії важливе значення мають динамічно зростаючі проблеми через цифровізацію, зміну клімату та глобалізацію. Це має великий вплив на ринок праці і розвиток професійних навичок. Зростаючі вимоги до кваліфікації вимагають гнучких профілів роботи на всіх рівнях кваліфікації. Таким чином, програми дуальної освіти – це спосіб швидко та гнучко реагувати на нові вимоги в економіці завдяки практичному ознайомленню студентів з технічними розробками, цифровізацією, стійкістю та екологією, а також енергоефективністю в робочих і виробничих процесах. Дуальна освіта дає змогу задовольнити зростаючий попит на кваліфікованих працівників та адаптувати їх компетентності до нових потреб. Наскрізні навички, зокрема навички цифровізації та захисту клімату, необхідні для того, щоб система учнівства відповідала майбутньому. Основним завданням дуального навчання за Федеральним міністерством економіки, енергетики та туризму є модернізація ландшафту професійних профілів для найкращого задоволення потреб економіки. Щоб бути цілеспрямованими і своєчасними у впровадженні нових або модернізованих професійних профілів, відповідальні міністерства, соціальні партнери та компанії співпрацюють продуктивно і небюрократично. У співпраці із зацікавленими сторонами Федеральне міністерство економіки, енергетики та туризму вдосконалює дуальну освіту шляхом 1) її постійної модернізації (впровадження цифрових елементів у відомі професії, а також запровадження нових програм дуальної освіти, таких як «Кодування та розробка застосунків» та «Електронна комерція-торгівля»); 2) модульності дуальної освіти (покращені варіанти поєднання навчальних модулів, полегшення перевірки попередньо отриманих кваліфікацій та реагування на потреби конкретних галузей); 3) інтегрованого професійного навчання (спеціалізоване професійне навчання для молоді з неблагополучних категорій); 4) стимулів для тренінгових компаній (нова схема субсидування, яка також враховує якість навчання); 5) підтримки стажування за кордоном; 6) («проникності навчання», тобто співпраці здобувачів за дуальною формою навчання та досвідчених працівників компаній (Pogatsnik, 2021).

Мальтійський коледж мистецтв, науки та технологій (Malta College of Arts, Science and Technology Act, MCAST), заснований у 2001 році, є провідним закладом професійної освіти та навчання в країні. Шість інститутів на Мальті пропонують понад 190 курсів денної форми навчання та понад 300 курсів професійної підготовки за сумісництвом, результатом яких може бути як професійний сертифікат, так і отримання ступеня доктора філософії. Шість інститутів MCAST, а саме Інститут прикладних наук, Інститут творчих мистецтв, Інститут інженерії та транспорту,



Інститут управління бізнесом та комерції, Інститут громадських послуг, Інститут інформаційних та комунікаційних технологій та кампус Гозо, забезпечують всю технічну та професійну експертизу для реалізації програм дуальної освіти у MCAST. Вони розробляють цілеспрямовані стратегії, які враховують конкретні потреби студентів на кожному рівні, підтримуючи при цьому здоровий діалог з усіма зацікавленими сторонами, щоб забезпечити найкращі програми для потреб місцевої економіки та суспільства. Завдяки співпраці з Європейським університетом дуальної освіти MCAST пропонує дві спільні магістерські програми та одну дуальну докторську програму. З акцентом на майбутнє праці, зеленої економіки та здорового способу життя, цілі MCAST полягають у тому, щоб: створити механізм транскордонної співпраці для викладання, досліджень та вирішення основних суспільних проблем; запустити спільний портал безперервного професійного розвитку та формування нових навичок галузевими партнерами-підприємствами; запустити мережу спільних дослідницьких проєктів на мікро-, мезо- та макрорівнях, що підтримують розвиток суспільних викликів; створити неперевершену транснаціональну програму навчання на місці роботи за підтримки місцевих і міжнародних компаній (Kovács & Török, 2016).

Що стосується Іспанії, то університет Мондрагон (Mondragon Unibertsitatea) пропонує програми дуальної освіти, за якими студенти отримують три диплома після завершення навчання в університеті: два диплома про здобуття ступеня бакалавра та магістра інженерії в Університеті Мондрагон і диплом магістра інженерії від іноземного університету. При цьому загальна тривалість навчання – 6 років.

Водночас, варто зауважити, що іспанська дуальна освіта з'явилася зовсім недавно і хоча вона швидко набуває популярності протягом останніх років є певні аспекти, які потребують вдосконалення. Так, рішення щодо нормативної бази та практики реалізації дуальної освіти, які приймаються на національному рівні, мають бути узгодженими з ЗВО та підприємствами з метою подальшої уніфікації системи. Важливою була б участь роботодавців і профспілок у цих рішеннях, як це є у Німеччині. Що стосується тривалості дуальної освіти в Іспанії, то спостерігається необхідність її більшої координації на державному рівні, щоб уникнути дисбалансів, які породжують відмінності в тривалості і якості навчання. Варто збільшити час перебування іспанських студентів у компаніях так, щоб загальна тривалість дуального навчання складала три навчальні роки, як це вже робиться в деяких іспанських автономних спільнотах. Так само необхідно, щоб студенти в Іспанії отримували достойну зарплатню від компанії, яка б могла покривати витрати, пов'язані з навчанням, і справедливо оплачувати продуктивну роботу, яку вони виконують. Важливо, щоб іспанські компанії брали активну участь у відборі студентів, яких вони збираються навчати і в подальшому, можливо, працевлаштовувати. З іншого боку, потрібні вдосконалення щодо оцінювання студентів. Тренери іспанських компаній, які є наставниками студентів за дуальними програмами, проводять оцінювання у вигляді формальних звітів, а потрібен більш практичний зворотний зв'язок. Проте у цьому напрямі вже робляться певні кроки – Палата іспанських підприємців більш активно бере участь у програмах дуального навчання і наразі розглядає необхідність створення посади радника з професійного навчання, який міг би відвідувати компанії і контролювати якість навчання та умови його перебігу (Consejo Económico y Social de España, 2023). Це дасть змогу підвищити якість іспанської дуальної освіти. Враховуючи той факт, що більшість компаній в Іспанії невеликі, дуже важливо, щоб



були спільні навчальні проєкти між компаніями – це стане корисним інструментом для малого та середнього бізнесу і їх участі у дуальній освіті – адже часто вони не мають адекватних засобів, ресурсів та технологій, які необхідні для розвитку навичок студентів з оволодіння новими спеціалізаціями або технологіями. Тому необхідним є залучення різних секторів, бізнес-палати та Іспанської державної адміністрації для заснування навчальних центрів для здобувачів за програмами дуального навчання. Звісно, це тягне за собою економічні витрати для компаній, але ці інвестиції мають численні переваги в довгостроковій перспективі – компаніям надається можливість не лише отримати учнів, які відповідають їхнім потребам, а й в подальшому – кваліфіковані кадри, які ефективно реагують на вимоги економіки та сприяють підвищенню рівня соціального забезпечення населення (Caballero et al., 2018).

Угорщина теж має значну практику реалізації дуальної освіти. Університет Джона фон Неймана (John von Neumann University) – «цитадель» найсучаснішої освіти, досліджень, розробок та інновацій, трансферу технологій та послуг в Угорщині та Східно-Центральній Європі. Розробляючи свої освітні програми, цей університет прикладних наук прагне знайти баланс між основними фундаментальними знаннями, сучасними ноу-хау, які можуть безпосередньо підготувати студентів до їхньої професійної кар'єри, та практичним застосуванням цих знань. Університет постійно адаптує свій освітній потенціал до європейських тенденцій та вимог і бере участь в регіональних дослідницьких та розробницьких проєктах. Університет демонструє готовність до співпраці шляхом своїх освітніх та навчальних програм, які постійно адаптуються до змінних тенденцій економічного та соціального життя й гарантують, що відповідно до стратегічних цілей угорської вищої освіти випускники будуть висококваліфікованими фахівцями, які володіють знаннями і компетентностями, затребуваними ринком праці. Дуальна освіта в Угорщині унікальним чином поєднує академічне навчання з практичним досвідом роботи, щоб подолати розрив між освітою та ринком праці. Вона характеризується міцними партнерськими відносинами між закладами освіти та бізнесом, сприяючи безпрограшному сценарію, коли студенти отримують практичні навички, а компанії отримують вигоду від робочої сили, адаптованої до їхніх потреб. Ця модель не обмежується певним рівнем освіти чи закладом, що робить її універсальним підходом до професійно-технічної та вищої освіти. Ключові особливості угорської дуальної освіти:

- інтеграція теорії та практики: студенти проводять частину свого часу в академічному середовищі, а іншу частину – у компанії, отримуючи практичний досвід, відповідний їхній галузі навчання;

- співпраця в галузі: університети та професійно-технічні школи активно співпрацюють з компаніями, щоб розробити навчальні програми та забезпечити навчання без відриву від виробництва, гарантуючи, що освіта відповідає вимогам галузі;

- спеціальне навчання: компанії можуть формувати навички та знання студентів під час їх навчання, потенційно зменшуючи витрати на пошук кадрів після закінчення навчання;

- розширені можливості працевлаштування: випускники програм дуальної освіти часто краще підготовлені до працевлаштування, мають практичний досвід і галузеві знання, що робить їх більш конкурентоспроможними;

- гнучке впровадження: черпаючи натхнення в моделі Баден-Вюртемберга, система дуальної освіти в Угорщині не обмежується певним навчальним закладом або рівнем освіти;



– зосередження на галузях STEM: дуальна освіта особливо поширена в таких галузях STEM, як інженерія, і багато студентів обирають ці програми.

– привабливість для студентів: програми дуального навчання привабливі для студентів через практичний досвід та можливості працевлаштування;

– реалізація в межах національної стратегії «Професійна освіта та навчання 4.0», яка спрямована на розвиток дуальної освіти і має на меті забезпечити комплексний підхід, який гарантує студентам як теоретичні знання, так і практичні навички, сприяючи тісному зв'язку між освітою та ринком праці (Kovács & Török, 2016).

Ще одним університетом-партнером Європейського університету дуальної освіти є університет прикладних наук PAR (PAR University of Applied Sciences), розташований у Рієці, Хорватії. Університет був заснований у 2007 році як бізнес-школа PAR, а пізніше став університетським коледжем PAR. З 2012 року він реалізовує бакалаврську програму з управління бізнесом з метою навчання молодих, сучасних та підприємницьких людей. З 2020 року університет реалізовує магістерську програму «Управління бізнесом», співпрацює з бізнес-сектором та пропонує поєднання теорії й практики. Водночас, не зважаючи на зусилля щодо впровадження дуальної освіти, існують деякі труднощі з диференціацією та трактуванням понять, що використовуються у цьому контексті – «дуальна освіта», «навчання на робочому місці», «учнівство», «стажування», що створює проблеми для відповідності європейським освітнім практикам. Гармонізація термінології з європейськими стандартами може бути важливим кроком для забезпечення співпраці між ЗВО, підприємствами та міжнародними партнерами. Крім того, у Хорватії відсутня чітка нормативна база щодо дуальної вищої освіти, що вказує на розбіжність між освітньою політикою та мінливими потребами ринку праці і потребує стратегічного узгодження. Тому наразі необхідно внести зміни до існуючої нормативної бази для реалізації програм дуальної вищої освіти, узгодити термінологію з європейськими стандартами та започаткувати поетапне її впровадження на основі успішного європейського досвіду. Такий підхід може сприяти створенню більш інтегрованої освітньої системи, що відповідає академічним вимогам та потребам ринку праці (Turk, 2023).

У Польщі на увагу заслуговує Кошалінський технологічний університет (Politechnika Koszalińska), у якому дуальна освіта з'явилася відносно недавно як альтернатива заочній формі навчання, але набирає обертів і стає цікавою для молоді. Дуальна система навчання у Польщі – найкращий спосіб поєднувати навчання з роботою. Вона базується на опануванні професії, організованому роботодавцем, і на теоретичному навчанні в університеті. Дуальна освіта в Польщі – це 3 роки навчання на бакалавраті, за які студент не тільки відвідує лекції та заняття, а й отримує практичні знання, працюючи у відомій компанії, з якою співпрацює університет. Організація такого навчання залежить від університету, але, як правило, польські університети встановлюють графік – 3 дні на роботі та 2 дні на заняттях (Uniwersytet Europejski EU4DUAL Politechniki Koszalińskiej, 2025). Зазвичай після завершення 2 семестрів першого року навчання, студент продовжує наступні роки за дуальною системою. При цьому студент зазвичай отримує заробітню платню, не меншу за вартість навчання в їхньому університеті.

Переваги дуальної освіти у Польщі: можливість отримати під час навчання професійний досвід, знання та практичні навички під керівництвом спеціалістів провідних фірм, що працюють у Польщі. Після закінчення дуального навчання в Польщі студент отримує диплом та досвід роботи, які відповідають потребам сучасного ринку праці. Залежно від програми майже половина занять проводиться



іноземною мовою. Окрім того, під час навчання на підприємстві студенти мають можливість отримати професійні сертифікати, а після закінчення навчання – пропозицію про роботу від партнерської компанії.

До недоліків дуальної освіти в Польщі можна віднести лише те, що ця форма є не в кожному університеті і не на кожній спеціальності. Як уже зазначалося, не так багато польських університетів пропонують навчання за дуальною системою, переважно технічного профілю (міжнародний університет логістики та транспорту у Вроцлаві, який співпрацює з такими партнерами, як Fleet Partners, Amazon Fulfillment Poland, CCC, Crusar, Hellmann, FF Fracht та ін.; університет логістики в Познані, який працює з компаніями-партнерами, такими як Dachser, DHL, GLS, Kuehne + Nagel, Mandersloot, Panopa, Raben Group, Amazon, Volkswagen та інші; Познанський технічний університет на спеціальностях, пов'язаних з автоматизацією, робототехнікою та механікою, у співпраці з компаніями-партнерами – Volkswagen, Phoenix Contact Wielkopolska, STER, Solaris Bus & Coach, Blum Polska та іншими.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, проведене дослідження дає підстави стверджувати про позитивний досвід реалізації програм дуального навчання для здобувачів вищої освіти у країнах, які є партнерами Європейського університету дуальної освіти. На основі вивченого досвіду можна окреслити основні позитивні аспекти їх досвіду, які можуть бути адаптовані до української освітньої системи: повна інтеграція дуального навчання в систему вищої освіти і її регулювання відповідними нормативними актами та положеннями, які приймаються на національному рівні і мають бути узгодженими з ЗВО та підприємствами; узгодженість та взаємозв'язок змісту навчання у ЗВО та практичної підготовки на підприємстві; можливість здобуття як академічного ступеня, так і професійної кваліфікації; ретельне планування етапів навчання здобувачів освіти в компанії/на підприємстві та його відповідність освітній програмі та навчальним програмам ЗВО; впровадження профорієнтаційного консультування для здобувачів освіти щодо вибору програми дуального навчання та постійного супроводу у процесі її реалізації; формування здобувачами нових жорстких та м'яких навичок у процесі програми дуальної освіти, які вимірюються та оцінюються: модернізація ландшафту професійних профілів здобувачів освіти для найкращого задоволення потреб компаній та економіки; забезпечення здобувачам освіти всієї технічної та професійної експертизи для реалізації програм дуальної освіти; розробка цілеспрямованих стратегій, які враховують конкретні потреби студентів на кожному рівні, підтримуючи при цьому здоровий діалог з усіма зацікавленими сторонами, щоб забезпечити найкращі програми для потреб місцевої економіки і суспільства; збільшення часу перебування студентів у компаніях, щоб загальна тривалість дуального навчання складала три роки; надання студентам гідної оплати праці від компанії; забезпечення більш практичного і продуктивного зворотного зв'язку від компаній, а не лише у формі формальних звітів для ЗВО; створення відповідних навчальних центрів на базі компаній для кращої підготовки здобувачів за дуальними програмами навчання; участь компаній у розробці освітніх і навчальних програм для забезпечення навчання без відриву від виробництва; зосередження дуальної освіти на галузях STEM; можливість отримати професійні сертифікати під час навчання та подальше працевлаштування.

Перспективами подальших розвідок з проблеми дослідження є детальне вивчення етапів реалізації програм дуальної освіти, від розробки супровідного пакету документів до отримання професійної кваліфікації.



ЛІТЕРАТУРА

1. Amelina, S., & Tarasenko, R. (2024). Dual form of education: the experience of German higher education institutions. *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*, 15 (2), 8–14. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog15\(2\).2024.8-14](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog15(2).2024.8-14).
2. Baethge, M., & Andrä, W. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48.
3. Caballero, M.A., García, C., & Lozano P. (2018). *FP Dual, claves de la Formación Profesional dual para centros educativos [FP Dual, ключові аспекти дуальної професійної освіти для навчальних закладів]*. Barcelona: Fundación Bertelsmann & Nestlé, SA.
4. Consejo Económico y Social de España (2023). *La Formación Dual en España: Situación y perspectivas. Informe 1/2023. Consejo Económico y Social de España [Дворівнева система освіти в Іспанії: стан та перспективи. Звіт 1/2023. Економічна та соціальна рада Іспанії]*. <https://www.ces.es/documents/10180/5306984/Inf0123.pdf>.
5. Hacala, A., & Merlo, Ch. (2024). *An overview of dual education in a French engineering school: common framework and specifiers*. 1st European Dual Higher Education Conference, Apr 2024, Paola, Malta. hal-04843364
6. Kovačević, B. (2023). Modern approach to dual education in higher education institutions. *Post Scriptum*, 12 (13), 85–97. <http://dx.doi.org/10.52580/issn.2232-8556.2023.12.13.85>.
7. Kovács, Zs., & Török, E. (2016). Dual System for Renewing Hungarian Higher Education. *International Journal of Education and Learning Systems*, 1, 81-85.
8. Pogatsnik, M. (2021). Dual education: connecting education and the labor market. *Opus et Educatio*, 8 (3). <https://doi.org/10.3311/ope.466>
9. The European Dual Studies University (2024). *Shaping Europe's societal challenges through dual education for a greener, healthier, and more innovative future*. <https://eu4dual.education/>
10. Turk, M. (2023). Dual higher education in Croatia: a long way to go. *Gradus*, 10, 1-6. [10.47833/2023.2.ART.003](https://doi.org/10.47833/2023.2.ART.003).
11. Uniwersytet Europejski EU4DUAL Politechniki Koszalińskiej (2025). *Dyskutuj o edukacji dualnej na Malcie [Обговорення дуальної освіти на Мальті]*. <https://www.tu.koszalin.pl/eu4dual/art/5666/dyskutuja-o-edukacji-dualnej-na-malcie>
12. WEF. (2020). *The Future of Jobs, Report 2020*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-8](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-8)

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **OLHA LAPSHYNA**
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: lapshynaol@khmnu.edu.ua
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7387-1729>

PhD in Philology, Associate Professor, **OLENA DOROFYEVA**
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: dorofievaol@khmnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8913-806X>

Teacher of Higher Category, Methodology Teacher,
Deputy Principal for Educational Work,
OKSANA KOMOCHKOVA
Municipal General Secondary Education Institution
“Gymnasium # 21 of Khmelnytskyi City Council”, Khmelnytskyi
E-mail: zastupnyk21@ukr.net

INTEGRATING APPLIED LINGUISTICS AND LANGUAGE STUDIES: FOREIGN EXPERIENCE AND IMPLICATIONS FOR UKRAINE

ABSTRACT

The integration of applied linguistics and language studies is a key factor in enhancing the quality and relevance of language education, particularly in countries undergoing educational transformation such as Ukraine. As global trends shift toward learner-centred, evidence-based education, applied linguistics offers the tools to bridge theoretical insights with classroom realities. This article explores international experience of applying linguistic theory to educational practice and evaluates their potential for improving Ukraine's language educational system. Drawing on examples from the UK, Finland, the Netherlands, Canada, and others, the study highlights best practices in curriculum development, teacher training, bilingual education, assessment, and language policy. The research adopts a qualitative comparative methodology, analyzing relevant scholarly literature. The findings reveal that successfully integrating applied linguistics in foreign contexts fosters communicative, inclusive, and research-informed language instruction. For Ukraine, aligning language curricula with applied linguistic principles can enhance communicative competence and learner autonomy. Teacher education programmes should emphasize practical skills such as classroom research, materials design, and assessment literacy. Expanding the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as a Medium of Instruction (EMI) can promote bilingualism and interdisciplinary learning. Moreover, language assessment practices need to reflect real-world use, and language policy should be informed by sociolinguistic research to ensure inclusivity and cultural sensitivity. These insights point to the value of a systematic, research-grounded approach to educational innovation.

It is determined that by strategically integrating applied linguistics into language education, Ukraine can enhance the quality, relevance, and global competitiveness of its educational system, ultimately contributing to broader social and cultural development.



The article concludes with recommendations and prospects for further research to contextualise foreign experience to support systemic reform in Ukraine's language education landscape.

Keywords: *applied linguistics, language studies, language education, CLIL, foreign experience, Ukraine.*

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА МОВНИХ СТУДІЙ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

АНОТАЦІЯ

У статті порушено проблему інтеграції прикладної лінгвістики та мовних студій у контексті підвищення якості мовної освіти в країнах, що перебувають у процесі освітніх трансформацій, зокрема в Україні. Досліджено зарубіжний досвід застосування лінгвістичної теорії в освітній практиці та проаналізовано їхній потенціал для удосконалення системи мовної освіти в Україні. На основі прикладів із Великої Британії, Фінляндії, Нідерландів, Канади та інших країн, висвітлено найбільш ефективні практики розроблення освітніх програм, підготовки вчителів, білінгвальної освіти, оцінювання та мовної політики. Дослідження ґрунтується на якісній компаративній методології, яка включає аналіз актуальної наукової літератури. Встановлено, що успішна інтеграція прикладної лінгвістики в іноземних контекстах сприяє формуванню комунікативного, інклюзивного та науково обґрунтованого підходу до викладання мов. Для України узгодження мовних освітніх програм із засадами прикладної лінгвістики може підвищити рівень комунікативної компетентності та автономії здобувачів освіти. Програми підготовки вчителів мають зосереджуватися на практичних навичках, таких як наукові дослідження, розробка навчальних матеріалів і володіння принципами оцінювання. Розширення використання предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) і та інших методик сприятиме розвитку білінгвізму та міждисциплінарного навчання. Крім того, підходи до оцінювання мовних знань повинні відображати реальне використання мови, а мовна політика повинна базуватися на соціолінгвістичних дослідженнях, щоб забезпечити культурну чутливість. Встановлено, що завдяки стратегічній інтеграції прикладної лінгвістики в мовну освіту, Україна може підвищити якість та глобальну конкурентоспроможність своєї освітньої системи, що сприятиме її ширшому соціальному та культурному розвитку.

У статті подано рекомендації та висвітлено перспективи подальших досліджень, спрямованих на адаптацію позитивних аспектів такого зарубіжного досвіду для підтримки системних реформ у галузі мовної освіти в Україні.

Ключові слова: *прикладна лінгвістика, мовні студії, мовна освіта, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), зарубіжний досвід, Україна.*

INTRODUCTION

The current landscape of language education is shaped by a growing need to connect linguistic theory with pedagogical practice. Applied linguistics, as a discipline focused on solving real-world language-related problems, offers a critical framework for improving language education in diverse contexts (Pandey, 2024). At the same time, language studies involve the academic and practical examination of language use, structure, and acquisition across social, cultural, and educational fields. Their intersection provides



powerful tools for designing effective teaching methods, informed curricula, and inclusive language policies (Chisunum & Christiana, 2025).

Ukraine, as a country undergoing significant educational reform and European integration, has increasingly turned toward innovative models in language education to meet the demands of a globalized society. However, challenges remain in bridging the gap between theory and practice, especially in teacher training, curriculum design, and assessment (Euroscope, 2023). Drawing on foreign experience can offer valuable insights into how applied linguistic principles are operationalized in other educational systems and can be effectively adapted for the Ukrainian context.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to investigate how applied linguistics and language studies are integrated into various foreign educational systems and assess the potential for adapting these approaches in Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The theoretical framework of this study integrates foundational and contemporary concepts from applied linguistics and language pedagogy to provide a holistic understanding of how linguistic theory can inform educational practice. It draws on an interdisciplinary basis, incorporating insights from second language acquisition (SLA), sociolinguistics, curriculum theory, and educational policy analysis.

A central pillar of this framework is the Second Language Acquisition (SLA) theory, which explores the cognitive, social, and affective processes that underlie the learning of additional languages (Papi & Hiver, 2024). SLA research provides insights into how learners internalize new language structures, the role of input and interaction, the importance of motivation and identity, and the influence of age and learning context (Algahwash & Khalleefah, 2024). These insights are essential for designing language curricula that are responsive to learner variability and developmental needs.

Sociolinguistics constitutes another key component, offering a lens through which to understand language use in multilingual and multicultural societies (Yan, 2023). It emphasizes the significance of language variation, code-switching, language attitudes, and the broader social and political implications of language policy (Kipchoge, 2024). For Ukraine, a linguistically diverse country, sociolinguistic perspectives are especially relevant in shaping inclusive language education that respects minority languages while promoting national and international communication.

The study also incorporates the principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL), an innovative pedagogical approach wherein academic content is taught through a foreign language. CLIL supports both subject matter learning and language acquisition, encouraging students to develop cognitive and linguistic skills simultaneously (Hussain, 2022). This dual-focused model has been widely adopted in European educational systems and is increasingly relevant for Ukrainian schools seeking to modernize instruction and foster bilingual competence.

Task-Based Language Teaching (TBLT) further enriches the framework by emphasizing the use of language as a tool for achieving communicative goals. TBLT focuses on meaningful tasks that reflect real-life language use, fostering learner autonomy, interaction, and language use in context (Azmy & Nanda, 2024). This aligns with the current global emphasis on communicative competence as a central goal of language education.



English as a Medium of Instruction (EMI) is also addressed, particularly in the context of higher education. EMI involves teaching academic subjects in English, and it is increasingly used in universities worldwide to attract international students and prepare domestic students for global careers (Bowles & Murphy, 2020). Its relevance to Ukraine lies in the strategic goal of internationalizing higher education and increasing students' access to global academic and professional networks.

Methodologically, this study is based on a qualitative comparative analysis. Sources include relevant international scholarly publications. Data were analyzed thematically to identify trends, challenges, and best practices.

By grounding the research in these interrelated theoretical domains, the study offers a lens through which to analyze current practices and policy directions in Ukraine in comparison to international experience. The following results reflect how these theoretical insights manifest in applied contexts, with particular attention to curriculum innovation, teacher development, bilingual education, assessment, and language policy.

RESULTS

Given the aim of the study, it is essential to build the discussion on the following interconnected aspects: 1) curriculum innovation and theoretical-practical alignment, 2) teacher education and professional development, 3) bilingual education and CLIL implementation, 4) language assessment practices, and 5) language policy and multilingual contexts.

Curriculum Innovation and Theoretical-Practical Alignment. One of the main findings from foreign experience is the deliberate effort to embed applied linguistic knowledge into language curricula. In the UK, national language frameworks emphasize communicative competence, intercultural awareness, and learner autonomy – principles grounded in SLA and sociolinguistics (Abrams, 2020). These elements support real-world language use and reflect a shift toward more functional and inclusive language education.

Similarly, Finland's curriculum promotes multilingualism and metalinguistic awareness, encouraging students to reflect on how languages work and interact (Ennser-Kananen et al., 2023). This approach aligns with applied linguistic research that values cross-linguistic reflection and learner agency.

In Ukraine, curricular reform aligned with the CEFR has laid a strong foundation, but further progress is needed to align classroom practices with applied linguistic research. Language programmes often emphasize grammar and translation over authentic communication. Curricula should be updated to prioritize meaningful interaction, content integration (as promoted by CLIL), and the development of functional language skills.

Teacher Education and Professional Development. In countries such as Canada and the Netherlands, teacher training includes substantial coursework on applied linguistics, with a focus on classroom research, language acquisition theories, and reflective practice (Beltran-Palanques et al., 2024). These programmes aim to bridge theory and practice, equipping educators with the skills to critically analyze classroom interactions and adapt instruction to diverse learner needs. Educators are trained to use linguistic data to inform teaching strategies, monitor progress, and evaluate learner outcomes – approaches consistent with Task-Based Language Teaching (TBLT) and SLA-informed pedagogy, which prioritize meaningful communication and data-driven decision-making in the classroom.

Ukrainian teacher education programmes often lack this applied orientation. While theoretical knowledge is strong, pre-service and in-service programmes need to include



more practical training in areas such as needs analysis, task design, language testing, and intercultural communication. Establishing partnerships with international teacher training institutions could foster exchange and capacity-building in these areas.

Bilingual Education and CLIL Implementation. The CLIL approach has been widely adopted across Europe, where students learn subject content through a foreign language, most commonly English (Nikula, 2016). This dual-focused method enhances both content understanding and language acquisition by encouraging learners to use the target language in cognitively demanding, subject-specific contexts. Countries such as Spain, Austria, and Estonia have developed national CLIL strategies that are supported by comprehensive teacher training programmes, curriculum guidelines, and the development of subject-specific materials (Renau & Marti, 2018). These coordinated efforts help ensure that both linguistic and academic objectives are met in classroom practice.

In Ukraine, CLIL is emerging, particularly in secondary and vocational schools, yet its implementation remains fragmented. Teachers often lack the training to manage both content and language goals simultaneously. To scale up CLIL in Ukraine, comprehensive guidelines, resource development, and targeted teacher education are required – factors directly addressed by the CLIL and SLA components of the theoretical framework.

Language Assessment Practices. Foreign systems increasingly rely on performance-based and formative assessments that reflect real-life language use, moving beyond traditional grammar-focused testing. These assessments aim to evaluate learners' communicative competence and their ability to apply language meaningfully in diverse contexts. In Japan, for example, task-based assessments are used to measure learners' ability to use language in both social and academic settings – an approach aligned with the principles of TBLT (Moore, 2022). Such assessments often include role-plays, presentations, and collaborative projects, which provide more authentic and learner-centred ways to gauge language proficiency.

In contrast, Ukrainian assessments still rely heavily on grammar-translation exercises and standardized testing with limited communicative focus. Shifting toward more authentic assessment methods, including portfolios, self-assessment, peer review, and project-based tasks, can help align evaluation with instructional goals. Applied linguistics provides frameworks for developing reliable and valid assessment tools that reflect language use in diverse contexts.

Language Policy and Multilingual Contexts. In Canada, official bilingualism is supported by well-established policies that promote multilingual education while respecting the country's rich linguistic and cultural diversity (Dicks & Genesee, 2017). These policies aim to ensure equitable access to education in both English and French, while also recognizing the importance of Indigenous and immigrant languages. Applied linguistics and sociolinguistics play a key role in shaping and evaluating these policies, ensuring they are inclusive, evidence-based, and responsive to the needs of diverse linguistic communities. This research-informed approach helps maintain social cohesion and supports language rights within a multicultural society (Abrams, 2024).

Ukraine's language policy has undergone significant change, particularly in promoting the state language. However, more attention should be given to balancing national identity with the development of foreign language competence and respect for linguistic minorities. Applying sociolinguistic research can help policymakers craft language-in-education policies that are equitable, context-sensitive, and supportive of Ukraine's multilingual reality.



CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Therefore, this study demonstrates that the integration of applied linguistics and language studies is a critical factor in developing effective language education systems. Foreign experience shows that such integration fosters innovation in curriculum design, enhances teacher professionalism, and leads to more valid assessment practices. For Ukraine, adopting a more research-informed approach to language education is both timely and necessary. Applied linguistic principles should guide curriculum reforms, placing greater emphasis on communicative competence and learner-centred instruction. Teacher training programmes need to incorporate practical applications of linguistic theory, equipping educators with skills in classroom research, materials development, and assessment literacy. Furthermore, the broader implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as a Medium of Instruction (EMI) can promote bilingualism and support interdisciplinary teaching. Language assessment practices should also evolve to better reflect real-world communication and respond to the diverse needs of learners. Finally, language policy in Ukraine should be shaped by sociolinguistic research to ensure that it promotes inclusivity, respects linguistic diversity, and supports the country's multilingual reality.

Building on the findings of this study, further research should pursue the following directions: 1) empirical studies on the impact of CLIL and EMI in Ukrainian classrooms, including learners; academic outcomes and language proficiency; 2) investigations into teacher beliefs and practices concerning applied linguistics in language instruction, to identify areas for targeted support; 3) development of localized professional development modules, integrating foreign experience with the specific needs of Ukrainian educators; 4) action research projects conducted by Ukrainian teachers, focusing on implementing and evaluating applied linguistic principles in real teaching contexts; and 5) comparative policy studies, examining how multilingualism and language rights are managed across different systems and how these models can inform Ukrainian policy.

By strategically integrating applied linguistics into language education, Ukraine can enhance the quality, relevance, and global competitiveness of its educational system, ultimately contributing to broader social and cultural development.

REFERENCES

1. Abrams, Z. I. (2020). Pedagogical foundations of teaching intercultural communication for L2/Lx use. In Z. I. Abrams (Ed.), *Intercultural Communication and Language Pedagogy: From Theory to Practice* (pp. 30–53). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108780360.003>
2. Algahwash, N. A. O., & Khalleefah, H. M. A. (2024). Evolving trends in second language acquisition research: A narrative review. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(11), 2808–2818. <https://ijrpr.com/uploads/V5ISSUE11/IJRPR35003.pdf>
3. Azmy, Kh., & Nanda, D. W. (2024). Implementing task-based language teaching (TBLT) to enhance students' speaking, writing and reading skills: Is it possible? *Jurnal Ilmiah Didaktika* [Scientific Journal of Didactics], 24(2), 176–188. <https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/didaktika/article/view/22730>
4. Beltran-Palanques, V., Liu, J. E., & Lin, A. M. Y. (2024). Translanguaging in language teacher education: A systematic review. In Z. Tajeddin, & T. S. Farrell (Eds.), *Handbook of Language Teacher Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43208-8_18-1



5. Bowles, H., & Murphy, A. C. (2020). EMI and the internationalization of universities: An overview. In H. Bowles, & A. C. Murphy (Eds.), *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities. International and Development Education* (pp. 1–26). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47860-5_1
6. Chisunum, I. J., & Christiana, N. N. (2025). Curriculum, culture, conflict and creed: The intersection of religion and English language teaching. *Top Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14746635>
7. Dicks, J., & Genesee, F. (2017). Bilingual education in Canada. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 453–467). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_32
8. Ennsner-Kananen, J., Kilpeläinen, E., Saarinen, T., & Vaarala, H. (2023). Language education for everyone? Busting access myths. In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (Eds.), *Finland's Famous Education System* (pp. 351–367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_22
9. Euroscope. (2023). *The European integration of schools: How European approaches change Ukrainian education*. <https://euroscope.org.ua/en/eu-enlargement/the-european-integration-of-schools-how-european-approaches-change-ukrainian-education/>
10. Hussain, S. S. (2022). Content and language integrated learning (CLIL) in ELT as a link between language learning and content development. *Arab World English Journal*, 13 (2), 386–400. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no2.26>
11. Kipchoge, R. (2024). Language and identity: Code-switching practices among multilingual communities. *European Journal of Linguistics*, 3(3), 40–53. <https://doi.org/10.47941/ejl.2053>
12. Moore, P. J. (2022). Task-based language teaching (TBLT) in Japanese EFL contexts. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International Handbook on Education Development in Asia-Pacific* (pp. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_151-1
13. Nikula, T. (2016). CLIL: A European approach to bilingual education. In N. Van Deusen-Scholl, & S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6_10-1
14. Pandey, G. P. (2024). Foundations and frameworks of ELT and applied linguistics research: Principles, processes and practices. *International Journal of Social Sciences and Management*, 11(4), 126–135. <https://doi.org/10.3126/ijssm.v11i4.70984>
15. Papi, M., & Hiver, Ph. (2024). Proactive language learning theory. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 75(1), 295–329. <https://doi.org/10.1111/lang.12644>
16. Renau, M. L. R., & Marti, S. M. (2018). A CLIL approach evolution and current situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research*, 8(12), 1110–1119. <https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/cd3953ce-7af6-4908-8277-68cbdf363830/content>
17. Yan, J. (2023). The role of sociolinguistics in English teaching and how to develop sociolinguistics competences of future teachers. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 7, 140–145. <https://www.ewadirect.com/proceedings/lnep/article/view/1599#>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-9](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-9)

Кандидат педагогічних наук, старший викладач, ДМИТРО БІДЮК
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: biduk.de@khmnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3086-5411>

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВОЇ ТЕРАПІЇ: ДОСВІД США

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано досвід США щодо використання хореографії як сучасного освітнього інструменту арт-терапії, спрямованого на відновлення психоемоційної рівноваги, розвиток творчого самовираження та соціальної інтеграції особистості. Визначено, що хореографія в контексті танцювально-рухової терапії (ТРТ) функціонує не лише як форма мистецького самовираження, а й як педагогічний та терапевтичний засіб, що поєднує психологічні, педагогічні, соматичні та соціальні компоненти освітньо-корекційного процесу. У відповідь на сучасні виклики (посттравматичний стрес, соціальна ізоляція, емоційна дисрегуляція) хореографічні практики сприяють формуванню навичок саморегуляції, емпатії та міжособистісної взаємодії. Зазначено, що системне впровадження ТРТ у навчальних та реабілітаційних закладах США забезпечує не лише опанування рухових стратегій подолання стресу, а й розвиток критичного мислення, креативності та комунікації учасників. Історико-соціальний аналіз виявив витоки становлення ТРТ у США та окреслив провідні напрями діяльності Американської асоціації танцювальної терапії (American Dance Therapy Association, ADTA).

З'ясовано, що в американському освітньому просторі хореографія виконує функцію засобу соціального включення та широко застосовується в шкільній, університетській, спеціальній і реабілітаційній практиці. Представлено практичні кейси застосування хореотерапевтичних методик у США в роботі з різними категоріями клієнтів. Обґрунтовано ефективність хореографії як педагогічного засобу арт-терапії, що інтегрує художньо-естетичний, тілесно-руховий і психоемоційний компоненти, створюючи умови для цілісного розвитку особистості.

Констатовано, що освітні цілі (розвиток креативності, самовираження, комунікативної компетентності) можуть гармонійно поєднуватися з терапевтичними потребами клієнтів (зниження тривожності, формування тілесної усвідомленості, відновлення соціальної взаємодії). Акцентовано увагу на зростанні потреби у висококваліфікованих фахівцях, здатних поєднувати знання з психології, соматички, хореографії, психотерапії, педагогіки та нейронаук, клінічної практики. З'ясовано вимоги до професійної кваліфікації та підготовки танцювальних терапевтів у США. Наведено перелік освітніх програм провідних американських університетів з підготовки танцювальних терапевтів.

Ключові слова: арт-терапія, хореотерапія, хореографія, танцювально-рухова терапія, педагогічний вплив, хореограф-терапевт, підготовка, арт-педагогіка, хореотерапевтичні методики, освітні програми, США.



EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHOREOGRAPHY IN THE CONTEXT OF DANCE/MOVEMENT THERAPY: THE EXPERIENCE OF THE USA

ABSTRACT

The article analyzes the experience of the United States in using choreography as a modern educational tool of art therapy aimed at restoring emotional balance, fostering creative self-expression, and promoting social integration. It is established that choreography in the context of Dance/Movement Therapy (DMT) functions not only as a form of artistic self-expression, but also as a pedagogical and therapeutic means that combines psychological, educational, somatic, and social components of the educational and corrective process. In response to current challenges (post-traumatic stress, social isolation, emotional dysregulation), choreographic practices contribute to the development of self-regulation skills, empathy, and interpersonal interaction. The study highlights that the systematic implementation of DMT in educational and rehabilitation institutions in the USA supports not only the acquisition of movement-based stress-coping strategies but also the development of critical thinking, creativity, and communication skills among participants. A historical and social analysis reveals the origins of DMT in the USA and outlines the main activity areas of the American Dance Therapy Association (ADTA). It is found that, within the American educational context, choreography serves as a means of social inclusion and is widely used in schools, universities, special and rehabilitation practices. Practical cases of applying choreotherapeutic methods in the USA for working with various client categories are presented. The effectiveness of choreography as a pedagogical tool of art therapy is substantiated, as it integrates artistic-aesthetic, bodily-movement, and psycho-emotional components, creating conditions for the holistic development of the individual. The study confirms that educational goals (such as fostering creativity, self-expression, and communicative competence) can be harmoniously combined with the therapeutic needs of clients (such as reducing anxiety, developing bodily awareness, and restoring social interaction). Emphasis is placed on the growing need for highly qualified professionals capable of integrating knowledge of psychology, somatics, choreography, psychotherapy, pedagogy, neuroscience, and clinical practice. The article identifies the requirements for professional qualifications and training of dance therapists in the USA and provides a list of educational programs offered by leading American universities for the preparation of dance/movement therapy specialists.

Keywords: *art therapy, choreotherapy, choreography, Dance/Movement Therapy, pedagogical impact, dance therapist, training, art pedagogy, choreotherapeutic methods, educational programs, USA.*

У сучасному світі зростає інтерес до альтернативних методів психотерапевтичної допомоги, зокрема танцювально-рухової терапії (ТРТ), або хореотерапії як ефективного напрямку лікування, що поєднує тілесний, емоційний і когнітивний досвід особистості. Окрім цього, ТРТ розглядається як інноваційний освітній інструмент особистісного розвитку. Танцювально-рухова терапія (англ. Dance/Movement Therapy, DMT) – це психотерапевтичний метод, заснований на використанні руху як засобу вираження емоцій і гармонізації взаємодії між тілом, розумом і психікою. Її основою є концепція руху як первинної форми комунікації, що передусім мовленню та є універсальним інструментом невербального самовираження. Метою ТРТ є стимулювання імпровізаційних рухів, які сприяють розвитку тілесної усвідомленості,



емоційної релаксації та психосоціальної інтеграції особистості. ТРТ знаходить застосування в освіті, медицині, соціальній та фізичній реабілітації, соціальній роботі, практичній психології тощо. В Україні цей метод наразі є недостатньо поширеним, тому його популяризація та розвиток є особливо актуальними.

Перші кроки у напрямі використання танцю як психотерапевтичного засобу були здійснені у США в 1930–1940-х роках. Саме в цей період американські фахівці (психологи, хореографи, педагоги) почали активно досліджувати потенціал руху як психокорекційного та терапевтичного ресурсу, а також проблему інтеграції тілесного, емоційного та когнітивного в терапевтичному процесі. Відомий вислів М. Грем (Martha Graham) – «тіло ніколи не бреше» – спростував усталене переконання, що тіло та розум – це окремі сутності.

Засновницею танцювальної терапії як самостійної професійної галузі вважається М. Чейс (Marian Chase) (1896–1970) – американська танцівниця й терапевт, яка у 1940-х роках розпочала роботу з пацієнтами в психіатричних клініках. Натхненна революційною ідеєю Марти Грем, вона досліджувала взаємозв'язок між розумом і тілом на іншій сцені – у палатах психіатричних лікарень. М. Чейс розробила унікальний підхід, у якому поєднувала рух, невербальну комунікацію, дзеркальне відображення та імпровізацію як засоби встановлення емоційного контакту. Її практика вважається фундаментом клінічного застосування танцювальної терапії в США. Інтуїтивні методи М. Чейс, зокрема відображення рухів пацієнтів, передували науковим відкриттям у сфері нейронних механізмів емпатії, зокрема дослідженням дзеркальних нейронів (Barkai, 2025; Brown, 2022; Prakash & Nagpal, 2024; Sandel et al., 1993). У 1942 році вона стала першим визнаним державою танцювальним терапевтом. Протягом трьох десятиліть М. Чейс допомагала контуженим військовим, жертвам сексуального насильства та психічно хворим пацієнтам використовувати рухи танцю для вираження своїх почуттів, вивільнення найглибших емоцій, подолання стресу. Її робота назавжди утвердила танцювальну терапію як професію. Саме здатність М. Чейс встановлювати «емпатію через рух» зробила її «генієм», а її терапевтична методика отримала назву «емпатична рефлексія», ядром якої є «ключова емоція пацієнта». При цьому вона невербально стверджувала: «Я бачу тебе, я приймаю тебе таким, яким ти є, і разом ми можемо змінитися». Завдяки такому встановленню довіри М. Чейс могла перевести пацієнтів у більш позитивний внутрішній стан. Якщо пацієнти не могли стояти на власних ногах, вона розширювала їхню стійку, щоб дати їм кращий баланс. Її стиль викладання не завжди викликав довіру чи відчуття турботи, оскільки вона відповідала коротко, без пояснень; студенти навчалися шляхом спостереження, а не за допомогою фактичних і методичних вказівок (Schmais, 2004).

Іншими важливими постатями в історії американської танцювально-рухової терапії були: М. Вайтгаус (Mary Whitehouse), яка працювала в руслі юнгіанської аналітичної психології, розвиваючи підхід «автентичного руху» (Authentic Movement), спрямований на спонтанне вираження несвідомих імпульсів через рух; Т. Шуп (Trudi Schoor), яка досліджувала зв'язок між психічними розладами та тілесним досвідом, особливо у пацієнтів із шизофренією; А. Дункан (Isadora Duncan), яка, хоча й не була безпосередньо танцювальною терапевткою, своїми ідеями про природність руху та домінування емоцій над формою істотно вплинула на становлення модерного танцю, що згодом став підґрунтям для розвитку ТРТ.



У 1966 році створено Американську асоціацію танцювальної терапії, ААТТ (American Dance Therapy Association, ADTA), яка нині є провідною професійною організацією фахівців у галузі танцювально-рухової терапії. Діяльність ААТТ спрямована на розроблення та впровадження професійних стандартів підготовки фахівців, системи сертифікації, ліцензування та дотримання етичних норм у практиці танцювальної терапії. Згідно з офіційним визначенням, запропонованим організацією, танцювально-рухова терапія (Dance/Movement Therapy, DMT) – це «психотерапевтичне використання руху з метою сприяння емоційній, соціальній, когнітивній та фізичній інтеграції особистості для поліпшення її здоров'я та благополуччя» (American Dance Therapy Association, n.d). Сучасні американські танцювально-терапевтичні практики активно інтегруються в клінічну психологію, освіту, соціальну роботу, а також у роботу з ветеранами, людьми з інвалідністю, посттравматичними станами та іншими вразливими групами. ТРТ визнається ефективним засобом підтримки психічного здоров'я, зокрема у випадках депресії, тривожних розладів, посттравматичних стресових розладів (ПТСР), порушень харчової поведінки, емоційного вигорання тощо.

Досвід США має особливу наукову та практичну цінність з кількох причин. По-перше, саме в США була сформована перша стандартизована модель танцювально-рухової терапії, закріплена створенням Американської асоціації танцювальної терапії у 1966 році. Це дозволило систематизувати підходи, розробити професійні критерії та етичні кодекси (Levy, 1988; Sandel et al., 1993). По-друге, у США склалася широка мережа міждисциплінарних дослідницьких проєктів, які поєднують психодинамічні, когнітивні і нейронаукові підходи до вивчення механізмів дії ТРТ (Barkai, 2025; Brown, 2022). По-третє, американський контекст вирізняється інноваційною інтеграцією танцювальної терапії в різні соціальні інституції – від шкіл і реабілітаційних центрів до військових госпіталів. Це демонструє гнучкість і адаптивність методу в роботі з широкими групами населення. Нарешті, значна кількість емпіричних досліджень і довготривалих програм супервізії у США забезпечує високий рівень доказовості ефективності ТРТ, що робить американський досвід доречним базисом для подальшої адаптації та розвитку методики в інших культурно-соціальних контекстах.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у вивченні американського досвіду використання освітнього потенціалу хореографії в контексті танцювально-рухової терапії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науково-теоретичну основу дослідження становлять праці провідних американських дослідників, які обґрунтовують теоретичні та емпіричні засади танцювально-рухової терапії як цілісного психотерапевтичного підходу та педагогічного методу. М. Чейс (M. Chase) заклала методологію дзеркального відображення та імпровізаційного руху як інструментів встановлення емпатичного контакту. Ф. Дж. Леві (F. J. Levy) систематизував практичні вправи та педагогічні принципи, спрямовані на гармонізацію соматичного та психічного аспектів особистості. К. Шмайс (C. Schmais) здійснив документування еволюції навчальних програм із акцентом на педагогічну підготовку танцювальних терапевтів. Я. Баркай (Ya. Barkai) проаналізував вплив підходів М. Чейс на сучасні нейронаукові дослідження емпатії, що реалізується через рух. Н. Пракаш (N. Prakash) та М. Нагпал (M. Nagpal) представили новітні теоретичні концепції, які розширюють теоретичні межі танцювально-рухової терапії. К. Браун (C. Brown) досліджував тактильні та



кінестетичні компоненти терапевтичного ефекту танцювальної терапії. Результати наукових досліджень зазначених авторів зробили вагомий внесок у формування і розвиток танцювально-рухової терапії, а також заклали основу для професійної підготовки фахівців у цій галузі.

Для реалізації мети дослідження було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення з метою обґрунтування теоретичних і емпіричних засад розвитку танцювально-рухової терапії як цілісного психотерапевтичного підходу та педагогічного методу в США; інтерпретаційно-аналітичний метод для дослідження автентичних літературних, документальних та інших джерел; пошуковий метод – для виявлення раціонального та практично цінного досвіду в наукових розробках зарубіжних фахівців.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Хореографія у форматі танцювально-рухової терапії (ТРТ) у США розглядається не лише як вид мистецтва чи форма творчого самовираження, а як цілісний психотерапевтичний інструмент, що базується на міждисциплінарному поєднанні принципів психології, соматички, педагогіки та нейронауки. На відміну від традиційного розуміння танцю як сценічного або естетичного явища, у ТРТ рух виступає засобом глибокого дослідження внутрішнього світу особистості, формою комунікації з несвідомим, а також механізмом регуляції психоемоційного стану та тілесної саморегуляції. Керівні принципи танцювально-рухової терапії включають такі положення: 1) рух як первинна мова (невербальна та рухова комунікація починається ще в пренатальному періоді й супроводжує індивіда протягом усього життя; рухова мова є не менш значущою за вербальну, отже терапевт інтегрує обидва канали спілкування в процесі терапевтичних втручань); 2) єдність розуму, тіла й духу (психофізична цілісність особистості, за якою будь-які зміни в тілесній сфері корелюють із трансформаціями в психічній); 3) поліфункціональність руху (рух може виконувати функціональні, комунікативні, розвиткові та експресивні ролі; танцювальний терапевт здійснює оцінювання та корекцію, аналізуючи рухомі прояви через зазначені парадигми); 4) подвійна роль руху (рух слугує одночасно інструментом діагностики та основною формою терапевтичного втручання) (Song et al., 2019; Zhang et al., 2019).

У США танцювально-рухова терапія має чітко виражену терапевтичну мету – сприяти емоційному відновленню, зниженню рівня тривожності, розвитку навичок емоційного інтелекту, підвищенню самоусвідомлення та здатності до самовираження. Залучення до рухової активності в безпечному, підтримувальному середовищі сприяє інтеграції тілесного досвіду з психічними процесами, що особливо ефективно у роботі з особами, які мають труднощі з вербальною комунікацією (наприклад, діти з аутизмом, особи з посттравматичним стресовим розладом, пацієнти з депресією тощо).

У контексті арт-педагогіки хореографічні практики поєднують педагогічні методи художнього виховання (аналіз образу, творча інтерпретація, колективне сценічне творення) з терапевтичними стратегіями (імпровізація, соматична усвідомленість, групова підтримка). Такий інтегративний підхід об'єднує освітні цілі – формування креативності, естетичного смаку та комунікативної компетентності – із терапевтичними потребами клієнтів, такими як зниження тривожності й емоційного напруження, психоемоційна релаксація, розвиток емоційної стійкості та відновлення соціальної взаємодії.

З'ясовано, що в США арт-педагогічні моделі хореотерапії успішно інтегруються в шкільну та реабілітаційну практику, демонструючи високу ефективність у роботі з



різними віковими та соціальними групами. Хореографія в цьому контексті виступає як синтез педагогічного та терапевтичного потенціалу, являючи собою потужний психотерапевтичний інструмент, спрямований на гармонізацію психоемоційного стану особистості. Ключовою основою даного підходу є концепція нерозривного зв'язку між тілом, емоціями та свідомістю, згідно з якою рух розглядається не лише як фізична активність, а й як мова, через яку виявляються внутрішні переживання, конфлікти, потреби та ресурси індивіда.

У США хореотерапія набула інституційного характеру з моменту створення ААТТ, що визначила стандарти професійної підготовки, етичні засади практики та заклала науково-дослідницьку базу для подальшого розвитку галузі. В американському підході хореотерапія набуває міждисциплінарного статусу, інтегруючи психологію, соматiku, педагогіку, мистецтво та соціальну роботу, що дозволяє ефективно підтримувати ментальне здоров'я, сприяти розвитку особистісного потенціалу та соціальній адаптації.

Розглянемо детальніше приклади хореотерапевтичних практик, які широко застосовують американські хореографи-терапевти, педагоги та психологи. Танцювально-рухова терапія інтегрується у освітні, клінічні та соціально-психологічні контексти, що забезпечує її багатофункціональність і адаптивність. Методика використовується як у роботі з дітьми, так і з дорослими, включно з представниками вразливих соціальних груп, що свідчить про її універсальність і високу ефективність у різних сферах практичного застосування.

Одним з яскравих прикладів є практика хореотерапії в медичних та реабілітаційних установах, де фахівці працюють із пацієнтами, які мають ПТСР, депресію, тривожні розлади або фізичні обмеження. Терапевти використовують рухові імпрровізації, дзеркальне відображення рухів клієнта, ритмізовані патерни та дихальні техніки, що сприяють зниженню емоційного напруження, посиленню тілесної усвідомленості та емоційного самовираження. Зокрема, у Центрі дитячої психотерапії в Чикаго, що спеціалізується на роботі з дітьми віком від 6 до 12 років, які пережили травматичні події (втрату близьких, домашнє насильство, військові конфлікти), застосовується методика імпрровізаційного танцю. Діти залучаються до вільного руху під музику, що сприяє зниженню рівня тривожності, розблокуванню емоцій, підвищенню самооцінки та розвитку невербальних комунікативних навичок. Ця практика створює безпечний простір для емоційного самовираження, дозволяючи експресувати страхи, гнів та смуток через рух. Методика включає розігрівальні вправи, вільні танцювальні імпрровізації, ігри з тілесною взаємодією (зокрема дзеркальні рухи). Особливу увагу приділено уважності до власних тілесних відчуттів і повазі до індивідуальних рухових меж кожної дитини. За результатами спостережень та опитувань, у дітей відзначалося зниження рівня тривоги, покращення настрою і підвищення соціальної активності в колективі. Батьки повідомляли про покращення якості сну та зменшення проявів агресивної поведінки.

Популярними є також програми, які інтегрують хореографію у реабілітацію військовослужбовців із ПТСР. У рамках таких програм використовуються танцювальні вправи, спрямовані на підвищення тілесної усвідомленості, регуляцію дихання та поступове зняття психофізіологічного напруження. Важливою складовою є робота з групою, яка забезпечує емоційну підтримку, відчуття безпеки та соціальну інтеграцію. Наприклад, у військовому госпіталі в м. Вашингтон реалізується хореотерапевтична реабілітаційна програма для ветеранів, що включає групові



заняття, під час яких учасники діляться власними враженнями та досвідом. Програма поєднує прості повторювані рухи із руховими медитаціями, що сприяє стабілізації нервової системи. Клінічні спостереження свідчать про зниження симптомів ПТСР у учасників, зокрема про зменшення частоти нічних кошмарів та рівня тривожності. Соціальна підтримка в межах групи сприяє зменшенню почуття ізоляції та покращенню психоемоційного стану ветеранів.

У сфері спеціальної освіти ТРТ застосовується як ефективний засіб підтримки дітей із аутизмом, розладами сенсорної інтеграції та труднощами соціалізації. Американські фахівці розробляють та впроваджують структуровані програми, що поєднують ритмічні вправи, ігрові практики, спільний рух та вербальну рефлексію, що сприяє формуванню базових навичок комунікації й саморегуляції. Деякі освітні установи використовують хореографію як інструмент інклюзивної освіти, в межах якої учні з різними фізичними та когнітивними порушеннями разом із здоровими однолітками реалізують танцювальні проєкти. Такий підхід сприяє соціальній інтеграції, розвитку моторних навичок і підвищенню самооцінки учасників. Зокрема, у публічній школі міста Нью-Йорк діє освітня програма, що об'єднує дітей із різними порушеннями та здорових однолітків, де хореографічні заняття адаптовані до індивідуальних можливостей кожного учня. Танцювальні вправи у програмі спрямовані на розвиток моторики, соціальну інтеграцію та покращення самооцінки. Методика базується на використанні простих, повторюваних рухів, елементів музичної терапії, а також вправ на координацію і ритмічність. Програма «Adaptive Dance Program» пропонує спеціалізовані заняття для осіб із синдромом Дауна, аутизмом та іншими особливими потребами, що сприяє розвитку самовираження і соціальних навичок через танець (Kramer, 2020). Групова форма роботи підсилює командний дух та взаєморозуміння, сприяючи підвищенню рівня участі у колективних заходах, покращенню рухових здібностей та зниженню соціальної тривожності. Відомою ініціативою у штаті Флорида є організація «Chance 2 Dance», яка пропонує танцювальні заняття для людей з особливими потребами. Завдяки інноваційним програмам, що включають майстер-класи з холистичної фізичної терапії, адаптовані до осіб із інвалідністю, арт-терапевти допомагають подолати розрив між здоров'ям, благополуччям і доступністю. Це сприяє розширенню спектра інклюзивних заходів, розвитку фізичної активності та соціальної інтеграції учасників (Chance 2 Dance, Inc., 2025).

Танцювально-рухова терапія у системі шкільної освіти орієнтована на розвиток емоційного інтелекту учнів, особливо підлітків, зменшення проявів агресії, підвищення самооцінки та покращення розуміння власних емоцій і емоцій однолітків. Групові форми взаємодії сприяють формуванню довіри, емпатії та навичок роботи в колективі. В межах арт-терапевтичних програм для підлітків із соціальними тривожними розладами застосовується методика створення структурованих групових танцювальних композицій. Зокрема, програма арт-терапії в школі-пансіоні для підлітків із діагнозом соціальної тривожності в штаті Каліфорнія спрямована на покращення соціальних навичок, посилення почуття приналежності до групи та зниження соціальної ізоляції. Методика передбачає створення колективної танцювальної композиції, що складається з попередньо визначених рухів, які поєднуються у цілісну хореографічну історію. Такий структурований підхід дозволяє підліткам відчувати контроль над процесом і зменшити страх виступу перед аудиторією. Робота здійснюється в малих групах, де кожен учасник отримує



індивідуальне завдання (руховий або ритмічний елемент), що інтегрується у спільний танець. Використовуються техніки дихання, тілесної усвідомленості та елементи драматерапії для поглибленого розуміння і вираження емоцій. За результатами спостережень, застосування цієї арт-терапевтичної методики сприяє значному покращенню соціальної взаємодії, зниженню уникання соціальних ситуацій та підвищенню впевненості у публічних виступах. Викладачі також відзначають покращення навчальної успішності та мотивації учнів.

З позиції андрагогіки хореотерапевтичні сесії широко застосовуються для профілактики когнітивних порушень, збереження рухової активності та підтримки емоційного благополуччя дорослих. Заняття, що включають повільні, м'які рухи під музику, сприяють зниженню тривожності, стимулюють пам'ять та підтримують соціальні зв'язки. У цьому контексті зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних інтегрувати знання з психології, соматички, хореографії, психотерапії, педагогіки, нейронаук та клінічної практики. Професійна підготовка танцювальних терапевтів у США є системним і тривалим процесом, спрямованим на формування як клінічних, так і творчих компетентностей. Освітні програми провідних американських університетів ґрунтуються на міждисциплінарному підході, який інтегрує наукові знання з психотерапії, тілесно-орієнтованих практик та мистецтва танцю.

Американська асоціація танцювальної терапії встановлює чітко окреслені вимоги до освітньої підготовки, професійної кваліфікації та етичної практики фахівців у галузі танцювально-рухової терапії. Основними критеріями професійної компетентності є:

1. Наявність формальної освіти – здобуття ступеня магістра у сфері танцювально-рухової терапії або суміжних галузях (зокрема, клінічної психології, психотерапії, арт-терапії), в межах програм, акредитованих ААТТ. Прикладами таких програм є: «Магістр танцювальної/рухливої терапії зі спеціалізацією в терапії пар і сімей» (кафедра прикладної психології) (MA in Dance/Movement Therapy with a Concentration in Couple and Family Therapy, Department of Applied Psychology); «Магістр танцювальної/рухливої терапії та консультування (кафедра творчих мистецтв)» (MA in Dance/Movement Therapy and Counseling, Creative Arts Therapies Department); «Магістр клінічного консультування з питань психічного здоров'я: спеціалізація танцювальна/рухлива терапія» (MA in Clinical Mental Health Counseling: Specialization Dance/Movement Therapy); «Магістр клінічного консультування з питань психічного здоров'я зі спеціалізацією соматичне консультування: танцювальна/рухова терапія» (MA in Clinical Mental Health Counseling Concentration in Somatic Counseling: Dance/Movement Therapy); «Магістр з танцювальної/рухової терапії» (Master's Program in Dance/Movement Therapy); «Магістр клінічного консультування з питань психічного здоров'я зі спеціалізацією танцювальна/рухова терапія» (MA in Clinical Mental Health Counseling with Dance/Movement Therapy Concentration); «Магістр наук з танцювальної/рухової терапії» (MS Degree in Dance/Movement Therapy). Освітні програми включають теоретичну та практичну підготовку за такими напрямками: основи психотерапії та психології розвитку; анатомія, фізіологія, соматика; теорії руху; клінічна діагностика й оцінювання; мультикультурні та міждисциплінарні аспекти арт-терапії.

2. Проходження клінічної практики обсягом від 700 до 1000 годин у психіатричних закладах, реабілітаційних центрах, освітніх установах, організаціях для осіб з особливими потребами тощо.



3. Супервізія та наставництво, що здійснюється сертифікованими фахівцями (Board Certified Dance/Movement Therapist) та є обов'язковою складовою навчального процесу. Особлива увага приділяється рефлексії власної практики та формуванню професійної ідентичності майбутнього терапевта.

4. Дотримання етичних стандартів, що включає розвинуту емпатію, повагу до тілесної автономії клієнта, забезпечення безпечного простору для самовираження й особистісного розвитку.

5. Неперервний професійний розвиток, що передбачає регулярне підвищення кваліфікації, участь у семінарах, конференціях та професійних спільнотах.

До провідних закладів вищої освіти США, які здійснюють підготовку фахівців з танцювально-рухової терапії, належать Pratt Institute (м. Нью-Йорк), Columbia College (м. Чикаго), Drexel University (м. Філадельфія), Naropa University (штат Колорадо), Rider University (м. Лоренсвілл, штат Нью-Джерсі), Sarah Lawrence College (м. Бронксвілл, штат Нью-Йорк) та інші (American Dance Therapy Association, n.d.).

Американський досвід свідчить про високу ефективність інтеграції хореографії в систему арт-терапії, що сприяє емоційному, когнітивному та фізичному оздоровленню особистості. Адаптація цих практик в Україні може стати важливим кроком у вдосконаленні психолого-педагогічної підтримки за допомогою хореографічного мистецтва.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведене дослідження американського досвіду використання хореографії як арт-терапевтичного засобу в освітньо-педагогічному контексті дозволяє зробити низку важливих висновків: 1) хореографія у форматі танцювально-рухової терапії розглядається не лише як мистецтво, але як цілісний психотерапевтичний інструмент, що сприяє емоційному, когнітивному, соціальному та тілесному розвитку особистості; 2) методологічна база американської ТРТ ґрунтується на теоретичних засадах гуманістичної психології, тілесно орієнтованої терапії та психодинамічного підходу; 3) педагогічний вимір хореографічної арт-терапії виявляється в інтеграції ТРТ у шкільну освіту, інклюзивні програми, підготовку вчителів мистецтв, використання методів імпровізації, дзеркального відображення, рухового діалогу тощо; 4) професійні організації, зокрема ААТТ систематизували стандарти практики, етичні норми, навчальні програми і відіграють провідну роль у поширенні ТРТ як педагогічної та терапевтичної практики. Таким чином, американський досвід підтверджує значний потенціал хореографії як ефективного педагогічного засобу арт-терапії. Його творча адаптація в Україні може суттєво збагатити як сферу хореографічно-педагогічної освіти, так і практику психолого-педагогічного супроводу особистості в умовах соціокультурних змін.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні таких аспектів: адаптація американських підходів до українського освітнього і психотерапевтичного контексту з урахуванням культурних, соціальних та інституційних особливостей; дослідження ефективності хореографії як арт-педагогічного засобу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема в умовах інклюзивної освіти; розробка міждисциплінарних програм підготовки педагогів-хореографів, які включатимуть основи арт-терапії, тілесної психотерапії та психолого-педагогічного супроводу; порівняльний аналіз освітніх програм з ТРТ у США та Україні, що дає змогу виявити продуктивні моделі інтеграції терапевтичних підходів у мистецьку педагогіку; упровадження хореотерапії в систему післядипломної педагогічної освіти як засобу профілактики емоційного вигорання педагогів і розвитку їх емоційної компетентності.



ЛІТЕРАТУРА

1. American Dance Therapy Association. (n.d.). Becoming a dance / movement therapist. <https://www.adta.org/become-a-dance-movement-therapist>
2. American Dance Therapy Association. (n.d.). What is dance/movement therapy? <https://www.adta.org/>
3. Barkai, Y. (2025). Revisiting dance therapy training with Marian Chace: 50 years on. *International Journal for Theory, Research and Practice*, 20(1). 91–104 <https://doi.org/10.1080/17432979.2024.2335252>
4. Boston Ballet. (n.d.). Adaptive Dance. <https://www.bostonballet.org/Home/Education/Adaptive-Dance>
5. Brown, C. A. (2022). Tacit and kinesthetic healing factors in Chacian Dance/Movement therapy (Order No. 29168222) (Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations & Theses Global). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/tacit-kinesthetic-healing-factors-chacian-dance/docview/2662716359/>
6. Chance 2 Dance, Inc. (2025). Central Florida community programs. <https://chance2danceinc.org/community-programs/c-fl/>
7. Kramer, S. (2020). Adaptive dance and rhythms for all ages: With basic lesson plan (2nd ed.). Independently published.
8. Levy, F. J. (1988). *Dance/Movement Therapy: A healing art*. AAHPERD Publications.
9. Prakash, N., & Nagpal, M. (2024). Marian Chace Foundation 2023. Lecture & Introduction from the 58th Annual American Dance Therapy Association Conference: Dance/Movement Therapy: Before, Between, Beyond Words. *American Journal of Dance Therapy*, 46, 88–102.
10. Sandel, S. L., Chaiklin, S., & Lohn, A. (Eds.). (1993). *Foundations of Dance/Movement Therapy: The life and work of Marian Chace*. Marian Chace Memorial Fund of the American Dance Therapy Association.
11. Schmais, C. (2004). The journey of a dance therapy teacher: Capturing the essence of Chace. Marian Chace Foundation of the American Dance Therapy Association.
12. Song, Y. G., Ryu, Y. U., Im, S. J., Lee, Y. S., & Park, J. H. (2019). Effects of dance-based movement therapy on balance, gait, and psychological functions in severe cerebellar ataxia: A case study. *Physiotherapy Theory and Practice*, 35(8), 756–763. <https://doi.org/10.1080/09593985.2018.1457119>
13. Zhang, Q., Hu, J., Wei, L., Jia, Y., & Jin, Y. (2019). Effects of dance therapy on cognitive and mood symptoms in people with Parkinson's disease: A systematic review and meta-analysis. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 36, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.04.005>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-10)

Аспірант, **В'ЯЧЕСЛАВ БОЙКО**
Хмельницький національний університет
E-mail: bviacheslav.12@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-9443-0286>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФОРМ КОНТРОЛЮ ТА МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена порівняльному аналізу організації контролю навчальних досягнень і методів оцінювання студентів-бакалаврів спеціальності «Програмна інженерія» в університетах України та Великої Британії. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства і стрімких змін на ринку праці питання ефективного оцінювання здобутих знань і практичних навичок студентів набуває особливої актуальності. У дослідженні розглянуто теоретичні засади формування системи контролю та оцінювання вищої освіти в обох країнах, визначено нормативно-правові засади організації оцінювального процесу, зокрема відповідно до національних освітніх стандартів і міжнародних рекомендацій. Особливу увагу приділено ролі оцінювання як інструменту розвитку професійних компетентностей, необхідних для успішної діяльності у сфері інформаційних технологій. На основі компаративного аналізу виявлено спільні риси та відмінності у підходах до контролю знань бакалаврів з програмної інженерії, зокрема щодо використання традиційних та інноваційних методів оцінювання, спрямованих на перевірку як академічних знань, так і практичних навичок проєктування, розробки та тестування програмного забезпечення.

У роботі обґрунтовано переваги застосування практико-орієнтованих методів оцінювання, що моделюють реальні виробничі процеси, та сформульовано рекомендації щодо модернізації національної системи оцінювання результатів навчання на основі кращих практик британської освіти. З'ясовано, що британські університети забезпечують високу педагогічну прозорість завдяки чіткому розмежуванню форм контролю та методів оцінювання, що відображені у програмних документах відповідно до стандартів Агентства з забезпечення якості (QAA). Такий підхід сприяє розвитку компетентнісного підходу, орієнтації на реальні умови професійної діяльності та формуванню академічної доброчесності. Результати дослідження можуть бути використані для подальшої оптимізації змісту освітніх програм, удосконалення форм контролю і методів оцінювання з урахуванням тенденцій розвитку світової IT-індустрії.

Ключові слова: бакалавр інженерії програмного забезпечення, форми контролю, методи оцінювання, оцінювання навчальних досягнень, університети, Україна, Велика Британія.

COMPARATIVE ANALYSIS OF FORMS AND METHODS OF ASSESSING ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF SOFTWARE ENGINEERING BACHELORS AT UNIVERSITIES OF UKRAINE AND THE UK

ABSTRACT

The article is devoted to the comparative analysis of methods used to control and assess academic achievements of undergraduates majoring in Software Engineering at



universities of Ukraine and the United Kingdom. In the context of the dynamic development of the information society and rapid changes in the labor market, the issue of effective assessment of acquired knowledge and practical skills is becoming increasingly relevant.

The study examines the theoretical foundations of the development of control and assessment systems in higher education in both countries, identifies the regulatory and legal framework for organizing the assessment process, particularly under national educational standards and international recommendations. Special attention is paid to the role of assessment as a tool for developing professional competencies necessary for successful activity in the field of information technologies. Through comparative analysis, common features and differences in the approaches to assessing the learning outcomes of Software Engineering undergraduates are revealed, particularly regarding the use of traditional and innovative assessment methods aimed at evaluating both academic knowledge and practical skills in software design, development, and testing. The paper substantiates the advantages of using practice-oriented assessment methods that simulate real-world production processes and formulates recommendations for modernizing the national system of academic achievement assessment based on the best practices of British higher education. It is determined that British universities ensure high pedagogical transparency through a clear distinction between forms of control and assessment methods, which are reflected in program documents in accordance with QAA standards. This approach promotes the development of a competency-based approach, a focus on real-life professional conditions, and the formation of academic integrity. The results of the study can be used to further optimize the content of educational programs and to improve forms of control and assessment methods, taking into account the development trends of the global IT industry.

Keywords: Bachelor of Software Engineering, assessment forms, assessment methods, academic achievement assessment, universities, Ukraine, Great Britain.

ВСТУП

У сучасній системі вищої освіти оцінювання навчальних досягнень студентів відіграє ключову роль у забезпеченні якості підготовки фахівців. Ефективні форми контролю та методи оцінювання сприяють не лише об'єктивному визначенню рівня знань і навичок, а й формуванню професійних компетентностей, необхідних для подальшої діяльності у вибраній галузі. Особливої уваги потребує оцінювання у спеціальності «Програмна інженерія», де швидкий розвиток технологій вимагає постійного оновлення змісту освіти та підходів до оцінювання результатів навчання.

Університети Великої Британії, які є визнаними лідерами у сфері ІТ-освіти, активно впроваджують інноваційні методи оцінювання, орієнтовані на реальні умови професійної діяльності. Водночас університети України зберігають традиційні підходи до організації контролю знань, поступово інтегруючи окремі сучасні практики відповідно до національних освітніх реформ і міжнародних стандартів.

Порівняльний аналіз форм контролю та методів оцінювання навчальних досягнень бакалаврів з програмної інженерії в університетах України та Великої Британії дозволяє виявити спільні тенденції та відмінності у підходах до оцінювання, визначити кращі практики та сформулювати рекомендації щодо удосконалення національної освітньої системи в умовах інтеграції у світовий освітній простір.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у порівняльному аналізі форм контролю та методів оцінювання навчальних досягнень бакалаврів з програмної інженерії в



університетах України та Великої Британії з метою виявлення особливостей їх організації, визначення спільних і відмінних рис, а також встановлення відповідності оцінювальних практик сучасним вимогам підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці вітчизняних науковців. Зокрема, Г. М. Шалацька та інші проаналізували досвід використання онлайн-тестування у кількох закладах вищої освіти України. І. Коча та інші здійснили масштабне дослідження дистанційного оцінювання в умовах пандемії COVID-19 (Shalatska et al, 2020).

Окремий напрям досліджень стосується створення нових засобів оцінювання знань майбутніх ІТ-фахівців. Так, М. Л. Шерман та ін. розробили хмарно-орієнтовану систему дистанційного контролю знань студентів і проаналізували її педагогічний ефект (Sherman et al., 2022). На міжнародному рівні значний інтерес викликають технології автоматизованого оцінювання успішності студентів ІТ-спеціальностей. J. C. Paiva та колеги виконали змістовний огляд сучасних засобів автоматичного оцінювання програмування (Paiva et al., 2022). Окрім того, дослідники приділяють увагу комплексному вимірюванню професійних умінь. Наприклад, F. A. Pirzado та ін. запропонували багатометодичний підхід до оцінювання рівня сформованості навичок обчислювального мислення у студентів програмної інженерії (Farah et al., 2023).

Ширший погляд на методи оцінювання навчальних досягнень представлено у працях, що узагальнюють педагогічний досвід різних країн, зокрема Великої Британії. J. Heil та D. Ifenthaler провели систематичний огляд наукових публікацій щодо онлайн-оцінювання в закладах вищої освіти. В контексті британської вищої освіти цікаві результати отримали С. St-Onge та її колеги, які дослідили досвід викладачів університетів у період вимушеного переходу на дистанційне навчання та оцінювання (Heil & Ifenthaler, 2023).

У Великій Британії Р. Н. Vossen та S. Ajit у своїй праці проаналізували традиційні підходи до групового та взаємного оцінювання в освіті з програмної інженерії. Університет Глазго опублікував дослідження «Competencies for Code Review», де розглядається код-рев'ю як метод оцінювання (Vossen & Ajit, 2020).

У якості теоретичної основи дослідження використано офіційні веб-портали університетів України та Великої Британії, що надають освітні послуги за бакалаврськими програмами з програмної інженерії, а також базу нормативно-правових документів, які регулюють організацію оцінювання навчальних досягнень студентів і встановлюють вимоги до контролю знань та формування професійних компетентностей у галузі інформаційних технологій.

У процесі дослідження використано такі теоретичні та емпіричні методи, як: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, інтерпретація та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі професійної підготовки бакалаврів з інженерії програмного забезпечення форми контролю та методи оцінювання навчальних досягнень відіграють ключову роль у забезпеченні відповідності освітнього процесу потребам ринку праці та стандартам вищої освіти. В Україні та Великій Британії застосовуються різні підходи до оцінювання, які базуються на національних нормативних документах, традиціях освітньої системи та вимогах до результатів навчання у сфері програмної інженерії.



Протягом останніх років основний акцент було зроблено на забезпеченні академічної доброчесності. Серед останніх українських досліджень методів оцінювання освіти слід зазначити роботу І. Кочі та колег, які досліджували дистанційне оцінювання у вищій школі під час пандемії COVID-19. Вони провели опитування 600 студентів та 150 викладачів і виявили потребу впровадження технологічних рішень для забезпечення академічної доброчесності та нових моделей оцінювання онлайн-навчання (Kocha et al., 2023). С. О. Семеріков та ін. застосували концепцію сталого розвитку для підготовки інженерів-програмістів, розробивши систему загальнопрофесійних компетентностей, проте акцент робили на компетентностях, а не на конкретних формах контролю. Дослідження ж форм контролю та методів оцінювання навчальних досягнень у інженерії програмного забезпечення майже не проводились в останні роки. Тому, нормативною базою можна вважати стандарти вищої освіти, затвердженні Міністерством освіти і науки України (МОН), та навчальні плани освітніх програм в українських закладах вищої освіти (St-Onge et al., 2021).

Згідно з державним стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення», затвердженим наказом МОН України від 29.10.2018 №1166, оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти має базуватися на компетентнісному підході та включати поточний, семестровий та підсумковий контроль. Атестація здійснюється у формі публічного захисту кваліфікаційної роботи. Проте, окремі форми оцінювання регламентуються освітніми програмами та силабусами відповідних дисциплін (Міністерство освіти і науки України, 2018).

Наприклад, Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського у межах бакалаврської програми за спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення» застосовує такі форми контролю навчальних досягнень здобувачів освіти: вхідний контроль; поточний модульний контроль (тести, опитування на практичних та лекціях); підсумковий контроль у формі екзаменів (усних або письмових) і заліків. Передбачено захист курсових робіт/проектів та дипломного проекту (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»: Інженерія програмного забезпечення, 2024).

Національний університет «Львівська політехніка» реалізовує такі форми контролю навчальних досягнень: письмові та усні екзамени, лабораторні звіти, реферати, презентації та захист бакалаврської роботи (Національний університет «Львівська політехніка»: Інженерія програмного забезпечення, 2020).

В освітній програмі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя крім уже згаданих форм контролю наведений перелік методів оцінювання, а саме: письмові та усні екзамени, тестування засобами електронних навчальних курсів в системі Atutor, звіти лабораторних робіт, реферати, презентації, індивідуальні завдання, захист курсових робіт та проектів, публічний захист кваліфікаційної роботи бакалавра (Тернопільський національний технічний університету імені Івана Пулюя: Інженерія програмного забезпечення, 2024).

Таким чином було проаналізовано освітні програми п'яти університетів України: Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, Львівської політехніки, Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (ТНТУ), Хмельницького національного університету (ХНУ) та Ужгородського національного університету (УжНУ). Встановлено, що поняття «форма контролю» та «метод оцінювання» майже всюди ототожнюються або використовуються



взаємозаміно. Аналіз бакалаврських освітніх програм з інженерії програмного забезпечення свідчить, що в переважній більшості випадків документи містять лише перелік видів (поточний, модульний, підсумковий) та форм контролю (усне/письмове опитування, тестування, захист проєктів), а також інформацію про систему оцінювання (100-бальна шкала, національна, ECTS). При цьому методи оцінювання як окрема педагогічна категорія не зазначаються. Винятком є лише освітня програма ТНТУ, в якій чітко зазначений перелік методів оцінювання.

У системі вищої освіти Великої Британії форми контролю навчальних досягнень регламентуються на рівні національних стандартів якості, зокрема, «UK Quality Code for Higher Education», розробленим Агентством забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)). Згідно з цим документом, кожна освітня програма повинна містити чітко задокументовані підходи до оцінювання, які відповідають навчальним результатам і забезпечують академічну доброчесність, достовірність, прозорість і послідовність оцінювання (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2024).

У стандарті QAA наголошується, що оцінювання в програмах має бути різноманітним, релевантним і мотивувальним, а найголовніше – автентичним і пов'язаним із реальними умовами професійної діяльності. Оцінювання повинне дозволяти студентам практично продемонструвати здобуті навички, а не лише репродукувати теоретичні знання в письмовій формі. Особлива увага приділяється академічній доброчесності, що забезпечується відповідним дизайном оцінювання (наприклад, включенням етапів перевірки авторства роботи згідно з рекомендаціями QAA щодо запобігання шахрайству) (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022).

У британських бакалаврських програмах з програмної інженерії застосовують різні форми контролю, такі як курсові роботи, проєктні завдання, усні презентації та ін., а також методи оцінювання, зокрема усні захисти, взаємооцінювання тощо. Офіційні навчальні плани демонструють це на практиці. Опис деяких форм контролю та приклади університетів, що їх реалізують, наведено в таблиці 1.

Проаналізувавши бакалаврські навчальні плани з програмної інженерії деяких британських університетів, можна виділити такі основні методи оцінювання:

- взаємооцінювання (peer-assessment) – це метод оцінювання, при якому студенти оцінюють внесок своїх одногрупників у спільну роботу з метою справедливого розподілу індивідуальних оцінок та є інструментом, який сприяє більш точному та справедливому оцінюванню індивідуального внеску студентів у групову діяльність, що особливо актуально в освітніх програмах з програмної інженерії (Vossen & Ajit, 2020);

- самооцінювання (self-assessment) – це метод оцінювання, при якому студенти самостійно аналізують і оцінюють власні навчальні досягнення, навички та прогрес, використовуючи визначені критерії успішності (Yan et al., 2022);

- усний захист (viva voce) – це метод оцінювання, який передбачає усне опитування студента з метою перевірки глибини розуміння теми, здатності аргументувати власні рішення та підтвердити авторство роботи (Wurzel et al., 2023);

- рецензування програмного коду (code review as assessment) – це метод оцінювання, що передбачає систематичний аналіз вихідного коду студентів з метою оцінки його якості, відповідності стандартам програмування та розвитку професійних навичок. Цей підхід не лише сприяє виявленню помилок, але й навчає студентів критично оцінювати власний та чужий код, що є важливою складовою підготовки до реальних умов роботи в галузі програмної інженерії (Farah, 2023);



Таблиця 1

**Форми контролю та приклади їх реалізації в університетах Великої Британії
у бакалаврських програмах з програмної інженерії**

Форма контролю	Приклад реалізації
Захист групового проекту (group project)	– Кентський університет. Модуль «COMP6000». Студенти в невеликих групах реалізують проекти, що включають специфікацію, дизайн, імплементацію та тестування програмного забезпечення. Оцінювання базується на технічному звіті (University of Kent: Software Engineering – COMP6000, 2025); – Саутгемптонський університет. Модуль «COMP221». У цьому модулі студенти працюють у командах, розробляючи прототип програмного забезпечення з використанням методології Agile. Проект охоплює повний цикл розробки: від аналізу вимог до тестування і презентації результатів. Оцінювання включає безперервну оцінку (85 %) і підсумкову презентацію (15 %) (University of Southampton: Software Engineering Group Project, 2025); – Університет Йорка. Модуль «ELE00056H». Студенти створюють «компанії», які розробляють програмні продукти для настільних або мобільних платформ. Кожна команда відповідає за всі аспекти розробки, включаючи маркетинг та фінансове планування. Оцінювання базується на груповій (35 %) та індивідуальній роботі (65 %) (University of York: Software Engineering Project – ELE00056H, 2022).
Захист курсової роботи (coursework)	– Університет Ковентрі. Програма передбачає індивідуальні та групові курсові роботи (Coventry University: Software Engineering BSc (Hons), 2025); – Ворицький університет. Модуль «CS261-15». Курс включає курсову роботу, спрямовану на розвиток теоретичного розуміння та набуття практичного досвіду сучасних практик програмної інженерії. (University of Warwick: CS261-15 Software Engineering, 2024); – Вестмінстерський університет. Програма включає курсові роботи, які спрямовані на розвиток практичних навичок та застосування теоретичних знань у реальних проектах (University of Westminster: Software Engineering BEng Honours, 2025)
Усна презентація (oral presentation)	– Університет Ковентрі. Усні презентації використовуються для оцінювання здатності студентів ефективно презентувати свої ідеї та результати роботи (Coventry University: Software Engineering BSc (Hons), 2025); – Вестмінстерський університет. Студенти демонструють результати групової роботи у формі усної презентації, зазвичай з подальшим обговоренням. Це дозволяє оцінити як технічні, так і комунікативні навички здобувачів (University of Westminster: Software Engineering BEng Honours, 2025); – Саутгемптонський університет. Усні презентації є важливою складовою оцінки знань. University of Southampton: Software Engineering (BEng), 2025)
Портфоліо (Portfolio)	– Університет Роехемптона. Портфоліо програмних артефактів (University of Roehampton: Software Engineering, 2025); – Університет Ньюкасла. Модуль «CSC1034» «Programming Portfolio 1»: програмний артефакт та рефлексивний звіт (Newcastle University: CSC1034 – Programming Portfolio 1, 2025); – Університет західної Англії, Брістоль. Підсумкове портфоліо завдань (UWE Bristol: Software Engineering for Business, 2024)



– симуляційне оцінювання (simulation-based assessment) – це метод оцінювання, який передбачає використання симуляцій для перевірки знань, навичок і компетентностей студентів у наближених до реальних умовах. У контексті програмної інженерії цей підхід дозволяє моделювати складні сценарії розробки програмного забезпечення, управління проєктами та командної взаємодії, що сприяє глибшому розумінню теоретичних концепцій і практичному застосуванню знань. У британських університетах симуляційне оцінювання активно використовується в контексті форми контролю «Agile Simulation Assessment» (De Montfort University Leicester: Software Engineering modules, 2024).

Інші форми контролю навчальних досягнень, такі як захист лабораторних робіт, реферати, тестування, підсумкові екзамени тощо, поширені у більшості університетах Великої Британії. Крім форм контролю, програми активно реалізують і різні методи оцінювання, що сприяють глибшому аналізу результатів навчання. Так, у специфікації програми Вестмінстерського університету передбачено усний захист курсової роботи як частину оцінювання (University of Westminster: Programme Specification: Software Engineering with Electronics BEng, 2023).

У таблиці 2 наведено університети що реалізують наведені методи оцінювання в рамках форм контролю.

Таблиця 2

**Методи оцінювання навчальних досягнень в рамках форм контролю
в університетах Великої Британії
у бакалаврських програмах з програмної інженерії**

Метод оцінювання	Форми контролю	Приклад реалізації
1	2	3
Взаємооцінювання (Peer-assessment)	Груповий проєкт, курсова робота, усна презентація, портфоліо	– Університет Ньюкасла. Модуль «Software Engineering Team Project». Оцінювання виконання здійснюється колективно за результатами команди, але з визначення внеску кожного студента. Таким чином, студенти оцінюють внесок один одного, і це враховується викладачами при визначенні індивідуальних балів у груповому проєкті (Newcastle University: CSC2033: Software Engineering Team Project, 2025)
Взаємооцінювання (Peer-assessment)	Груповий проєкт, курсова робота, усна презентація, портфоліо	– Шеффілдський університет. Групові проєкти (наприклад, відомий модуль «Software Hut»), де активно застосовується взаємооцінювання. Студенти працюють у командах над розробкою програмного забезпечення для реального або віртуального замовника. Оцінка за проєкт спочатку виставляється загальнокомандна. Однак остаточні бали кожного члена команди коригуються з урахуванням їх особистого внеску, визначеного шляхом взаємооцінювання, яке модерується викладачами (University of Sheffield: Computer Science (Software Engineering), 2025)



Продовження таблиці 2

1	2	3
Самооцінювання (Self-assessment)	Груповий проект, курсова робота, усна презентація, портфоліо, індивідуальний проект, захист лабораторних робіт	– Вестмінстерський університет. Застосовуються формувальні (практичні) оцінювання, включаючи «пробні» оцінювання та вправи, тести самооцінювання та моніторинг викладачами безперервного навчального процесу, що допоможе студентам провести власне оцінювання (University of Westminster: Software Engineering with Electronics, 2023); – Університет західної Англії, Брістоль. Програма має різноманітні форми оцінювання (іспити, есе, проекти, презентації, рефлексивні роботи тощо), де процес рефлексії є явною частиною багатьох, що свідчить про уміння студентів здійснювати самооцінювання, офіційно вбудоване в структуру оцінювання програми (UWE Bristol: Software Engineering for Business, 2024)
Усний захист (Viva voce)	Груповий проект, курсова робота, усна презентація, портфоліо, індивідуальний проект, захист лабораторних робіт, іспити	– De Montfort University (м. Лестер, Англія). Під час усного іспиту студент повинен захистити свою проектну роботу та відповісти на технічні запитання, щоб продемонструвати автентичність роботи та своє розуміння коду й дизайнерських рішень. Таким чином, відбувається захист технічною співбесідою, під час якої оцінюється підхід до вирішення проблем, деталі впровадження та гарантується, що студент сам виконав роботу (De Montfort University: Software Engineering, 2025); – Вестмінстерський університет. Заключний індивідуальний проект вимагає від студентів презентації та захисту своєї роботи у вигляді усного іспиту. Використовується для оцінки автентичності роботи студента та його здатності пояснити та обґрунтувати використаний вибір, методи та технічні рішення (University of Westminster: Software Engineering with Electronics, 2023)
Рецензування програмного коду (Code review as assessment)	Груповий проект, курсова робота, портфоліо, індивідуальний проект, захист лабораторних робіт, іспити	– Університет західної Англії, Брістоль. Рев'ю коду є частиною підсумкового портфоліо завдань. Згідно з описом модуля, студенти ведуть цифровий журнал розробки і виконують детальний аналіз коду (code review), що разом подаються як портфоліо для оцінки. Це портфоліо (логбук + рецензії коду) складає 100 оцінки за модуль (UWE Bristol: Software Engineering for Business, 2024);



Продовження таблиці 2

1	2	3
		– Уельський університет трійці Святого Давида. Модуль «Вступ до програмування». У одному з практичних завдань першокурсників офіційно впроваджено елемент самостійного рецензування коду. Студенти отримують чек-лист для перевірки власного коду і повинні подати результати цієї перевірки разом з програмою. Як зазначено в освітньому звіті, рецензування коду тепер є частиною подання завдання і має окремі бали, щоб мотивувати студентів ретельно перевіряти свій код (University of Wales Trinity Saint David: Computing (Software Engineering) (Full-time) (BSc Hons), 2025)
Симуляційне оцінювання (simulation-based assessment)	Груповий проєкт, курсова робота, індивідуальний проєкт	– De Montfort University (м. Лестер, Англія). У програмі цього університету передбачено командний модуль із симуляційним оцінюванням за agile-методологією. Зокрема, другокурсники виконують проєкт «Agile Team Development»: студенти об'єднуються в команди по 3–5 осіб і працюють над спільним завданням у форматі імітованого agile-середовища розробки програмного забезпечення (De Montfort University: Software Engineering modules, 2024); – Університет Данді. Модуль «Industrial Team Project module» повністю проводиться та оцінюється у форматі agile-спринтів. Замість традиційного екзамену студенти послідовно виконують кілька циклів розробки (спринти) для заданого проєкту. Фінальний спринт з демонстрацією результату – 30 % від підсумкової оцінки (University of Dundee: Industrial Team Project module, 2025)

Отже, внаслідок аналізу навчальних програм університетів України та Великої Британії, можна чітко сформулювати визначення понять «форма контролю» та «метод оцінювання». Форма контролю (Assessment form) – це організаційно-педагогічний спосіб перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу, що здійснюється в певний час і в певному форматі, з дотриманням затверджених процедур та регламентів. Метод оцінювання (Assessment method) – це спосіб збору, аналізу та інтерпретації інформації про рівень засвоєння знань, умінь і компетентностей, який застосовується в межах певної форми контролю. У таблиці 3 узагальнено список форм контролю та методів оцінювання, що реалізуються в університетах України та Великої Британії. Отже, в українських університетах форми контролю структуровані та регламентовані, проте методи оцінювання залишаються здебільшого традиційними і не деталізуються в програмній документації. Оцінювання часто зводиться до фіксації результатів у межах письмового чи усного екзамену, тестування або захисту роботи, без вказівки на педагогічну логіку чи інструмент оцінювання.



Таблиця 3

**Форми контролю та методи оцінювання,
що реалізуються в університетах України та Великої Британії**

Країна	Форми контролю	Методи оцінювання
Україна	Іспити, лабораторні звіти, реферати, презентації, опитування, тестові завдання, захист курсових робіт та проєктів, звітів з практики, захист кваліфікаційної роботи	Письмові та усні екзамени, тестування засобами електронних навчальних курсів, звіти лабораторних робіт, реферати, презентації, індивідуальні завдання, захист курсових робіт та проєктів, публічний захист кваліфікаційної роботи бакалавра
Велика Британія	Іспити, лабораторні звіти, презентації, опитування, тестові завдання, захист курсових робіт та проєктів, захист групових проєктів, усні презентації, портфоліо, захист фінального проєкту	Письмові та усні екзамени, тестування електронними засобами, захист курсових робіт та проєктів, презентації, індивідуальні завдання, взаємооцінювання, самооцінювання, усний захист, рецензування програмного коду, симуляційне оцінювання

Натомість у британських університетах чітко диференціюються як форми контролю, так і методи оцінювання, які є невід'ємною частиною описів курсів і модулів. Зокрема, широко використовуються сучасні методи, такі як взаємооцінювання, самооцінювання, рецензування коду, симуляційне оцінювання, що орієнтовані на реальні сценарії професійної діяльності. Таким чином, британська модель забезпечує більшу гнучкість, практичну спрямованість та прозорість оцінювання, у той час як українська потребує подальшої деталізації й адаптації методів оцінювання до сучасних освітніх і професійних вимог.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

У результаті проведеного порівняльного дослідження було встановлено, що системи оцінювання навчальних досягнень бакалаврів з інженерії програмного забезпечення в університетах України та Великої Британії відрізняються за рівнем структурованості, змістової глибини та педагогічної деталізації.

Українські університети характеризуються чітко сформованою системою форм контролю, яка включає поточні, модульні та підсумкові види перевірки у вигляді тестування, опитувань, захисту курсових та кваліфікаційних робіт тощо. Водночас методи оцінювання здебільшого не виділяються як окрема педагогічна категорія, а отже – не закріплені в освітніх програмах або нормативних документах. Це обмежує варіативність підходів до оцінювання та знижує гнучкість освітнього процесу. На відміну від цього, британські університети забезпечують високу педагогічну прозорість завдяки чіткому розмежуванню форм контролю та методів оцінювання, що відображені у програмних документах відповідно до стандартів QAА. Такий підхід сприяє розвитку компетентнісного підходу, орієнтації на реальні умови професійної діяльності та формуванню академічної доброчесності.

У ході дослідження виявлено, що британська модель може бути частково інтегрована в українську систему – шляхом розширення розділів оцінювання в освітніх програмах, упровадження сучасних методів оцінювання, а також оновлення нормативної бази відповідно до міжнародних рекомендацій.



Перспективи подальших розвідок включають поглиблений аналіз методів оцінювання у контексті окремих навчальних курсів з програмної інженерії, вивченні впливу сучасних методів оцінювання на якість підготовки випускників, адаптації стандартів МОН України з урахуванням міжнародних практик оцінювання, емпіричному вивченні досвіду викладачів і студентів щодо сприйняття та ефективності альтернативних форм оцінювання.

Таким чином, результати дослідження можуть слугувати основою для модернізації системи оцінювання в українських університетах та підвищення її відповідності до вимог сучасної ІТ-галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство освіти і науки України. (2018). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/121-inzhener.programn.zabezp.bakalavr-1.pdf>
2. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». (2024). *Освітньо-професійна програма «Інженерія програмного забезпечення інформаційних систем» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. https://osvita.kpi.ua/sites/default/files/opfiles/121_oppb_ipzis_2024.pdf
3. Національний університет «Львівська політехніка». (2020). *Освітньо-професійна програма «Інженерія програмного забезпечення» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/13893/opp-121-bakalavr-/2020.pdf>
4. Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя. (2021). *Освітньо-професійна програма «Інженерія програмного забезпечення» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. <https://tntu.edu.ua/storage/pages/00000120/op121b.pdf>
5. Coventry University. (2025). *BSc (Hons) Software Engineering*. <https://www.coventry.ac.uk/course-structure/ug/eec/software-engineering-bsc>
6. De Montfort University. (2025). *BSc (Hons) Software Engineering*. <https://digital.ucas.com/coursedisplay/courses/573ea169-2088-a199-65b3-5dde4a4e3ce6>
7. De Montfort University. (2025). *Software Engineering BSc (Hons) – Module Details*. <https://www.dmu.ac.uk/study/courses/undergraduate-courses/software-engineering-/bsc-degree/module-details.aspx>
8. Farah, J. C., Spaenhauer, B., Rodríguez-Triana, M. J., Ingram, S., & Gille, D. (2023). Integrating Code Reviews into Online Lessons to Support Software Engineering Education. *Learning in the Age of Digital and Green Transition*, 815–826. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26190-9_84
9. Heil, J., & Iftenthaler, D. (2023). Online assessment in higher education: A systematic review. *Online Learning*, 27(1), 187–218. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v27i1.3398>
10. Kocha, I., Baidiuk, N., Stepanova, N., & Nenko, Y. (2023). Remote Assessment in Ukrainian Higher Education Institutions: Case study. *Revista Ciências Humanas*, 16, 1–18. <http://dx.doi.org/10.32813/2179-1120.2023.v16.n1.a933>
11. Newcastle University. (2025). *CSC1034 – Programming Portfolio 1*. <https://www.ncl.ac.uk/mobility/newcastle/study-abroad/CSC1034>
12. Newcastle University. (2025). *CSC2033 – Software Engineering Team Project*. <https://www.ncl.ac.uk/mobility/newcastle/study-abroad/CSC2033>



13. Paiva, J. C., Leal, J. P., & Figueira, Á. R. (2022). Automated Assessment in Computer Science Education: A State-of-the-Art Review. *ACM Transactions on Computing Education*, 22. <http://dx.doi.org/10.1145/3513140>
14. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2022). *Subject Benchmark Statement: Computing*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/sbs/sbs-computing-22.pdf>
15. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2024). *UK Quality Code for Higher Education*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/uk-quality-code-for-higher-education-2024.pdf>
16. Shalatska, H. M., Zotova-Sadylo, O. Y., Makarenko, O. Y., & Dzevytska, L. S. (2020). Implementation of E-assessment in Higher Education. *The 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 2732, 1172–1186.
17. Sherman, M. I., Samchynska, Y. B., & Kobets, V. M. (2022). Development of an electronic system for remote assessment of students' knowledge in cloud-based learning environment. *CTE Workshop Proceedings*, 9, 1–16. <http://dx.doi.org/10.55056/cte.121>
18. St-Onge, C., Ouellet, K., Lakhal, S., Dubé, T., & Marceau, M. (2021). COVID-19 as the tipping point for integrating e-assessment in higher education practices. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 349–366. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13169>
19. University of Dundee. (2025). *CS32002 – Industrial Team Project*. <https://www.dundee.ac.uk/module/cs32002>
20. University of Edinburgh. (2024). *Live online oral assessment (viva)*. <https://institute-academic-development.ed.ac.uk/learning-teaching/staff/assessment/online-remote/types/live-online-viva>
21. University of Kent. (2024). *COMP6000 – Group Project*. <https://www.kent.ac.uk/courses/modules/module/COMP6000>
22. University of Roehampton. (2025). *BEng (Hons) Software Engineering*. <https://www.roehampton.ac.uk/study/undergraduate-courses/software-engineering>
23. University of Sheffield. (2024). Programme Specification: Computer Science (Software Engineering). <https://www.sheffield.ac.uk/media/14590/download>
24. University of Southampton. (2025). *COMP2211 – Software Engineering Group Project*. <https://www.southampton.ac.uk/courses/modules/comp2211>
25. University of the West of England. (2021). *Programme Specification: BSc (Hons) Software Engineering for Business*. <https://info.uwe.ac.uk/programmes/specification.asp?file=I3N1-9052.pdf>
26. University of Wales Trinity Saint David. (2025). *BSc (Hons) Computing (Software Engineering)*. <https://www.uwtsd.ac.uk/programme-courses/undergraduate/computing/computing-software-engineering-full-time-campus-full-time>
27. University of Warwick. (2024). *CS261 – Software Engineering*. <https://warwick.ac.uk/fac/sci/dcs/teaching/modules/cs261>
28. University of Westminster. (2025 a). *BEng (Hons) Software Engineering*. <https://www.westminster.ac.uk/computer-science-and-engineering-courses/2025-26/september/full-time/software-engineering-beng-honours>
29. University of Westminster. (2024). *BEng (Hons) Software Engineering with Electronics. Programme Specification 2024–2025*. <https://www.westminster.ac.uk/sites/default/public-files/programme-specifications/Software-Engineering-with-Electronics-BEng-Honours-2024-25.pdf>
30. University of Westminster. (2025 b). *BEng (Hons) Software Engineering with Electronics. Programme Specification 2025–2026*. <https://www.westminster.ac.uk/sites/>



default/public-files/programme-specifications/Software-Engineering-with-Electronics-BEng-Honours-2025-26.pdf

31. University of York. (2022). *ELE00056H – Software Engineering Project*. <https://www.york.ac.uk/students/studying/manage/programmes/module-catalogue/module/ELE00056H/2022-23>

32. Vossen, P. H., & Ajit, S. (2020). Towards a Paradigm Change in Group and Peer Assessment in Software Engineering Education. *2020 IEEE 32nd Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)*. <http://dx.doi.org/10.1109/CSEET49119.2020.9206197>

33. Wurzel, Gonçalves P., Çakıl, G., Serebrenik, A., & Bacchelli, A. (2023). Competencies for Code Review. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7 (38), 1–33. <https://doi.org/10.1145/3579471>

34. Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, M., & Yang, L. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-11](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-11)

Аспірант, **ОЛЕГ КРУГЛИК**
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна
E-mail: Olegkruglik@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9416-753X>

ДОСВІД ДОСЛІДЖЕНЬ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

АНОТАЦІЯ

У статті наголошено на актуальності формування аналітичної компетентності майбутніх економістів на сучасному етапі реформування освіти. Підкреслено важливість здатності сучасного фахівця до аналізу інформації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, критичного оцінювання даних, обґрунтування висновків у всіх сферах діяльності (науці, бізнесі, освіті, управлінні, інженерії).

Зазначено важливість вивчення світового досвіду формування аналітичної компетентності економістів, оскільки це дає вітчизняним викладачам економічних дисциплін підґрунтя для побудови цілеспрямованого навчання, розробки інноваційних методик розвитку критичного мислення й аналітичних навичок майбутніх фахівців. Окреслено спектр проблем формування аналітичної компетентності економістів у зарубіжних країнах: формування професійних навичок аналітичної роботи в економіці; математичне моделювання та статистичний аналіз в аналітичній діяльності; вплив автоматизації на ефективність аналітичної роботи економістів; вивчення здатності економістів до цілісного сприйняття економічних процесів; мотивація до аналітичної діяльності; вплив особистісних якостей на здатність до аналітичної роботи. Відзначено широке використання міждисциплінарного підходу до вивчення аналітичної компетентності економістів у зарубіжних країнах, що дає можливість для більш глибокого розуміння економічних явищ загалом і дозволяє використовувати зазначені дослідження у досить широкому освітньому діапазоні. Слід зазначити, що актуальність формування аналітичних компетентностей у фахівців економічних спеціальностей нині посилюється тенденціями гуманізації й гуманітаризації вищої освіти. З'ясовано, що прагнення до підвищення рівня аналітичної компетентності залишається ключовим напрямом підготовки економістів у зарубіжних країнах, що здійснюється через академічні освітні програми та незалежні наукові дослідження. Перспективами дослідження аналітичних компетентностей економістів визначено науково-дослідницьку й інформаційно-аналітичну компетентності, а також практичну підготовку до проектування економічних процесів.

Ключові слова: аналітична компетентність, майбутні економісти, зарубіжний досвід, критичне мислення, аналітичні навички, дослідження.

RESEARCH INTO THE ANALYTICAL COMPETENCE OF ECONOMISTS IN FOREIGN COUNTRIES

ABSTRACT

This article emphasizes the relevance of developing analytical competence of future economists at the current stage of educational reform. The author emphasizes the importance of a modern specialist's ability to analyze information, identify cause-and-effect



relationships, critically evaluate data, and substantiate conclusions in all areas of activity (science, business, education, management, and engineering). This work also highlights the importance of studying the world's experience in developing the analytical competence of economists, as this provides domestic teachers of economic disciplines with a basis for building targeted learning and developing innovative methods for developing critical thinking and analytical skills in future specialists.

The author outlines the spectrum of problems in developing analytical competence of economists in foreign countries and notes the widespread use of an interdisciplinary approach to the study of analytical competence of economists abroad, which allows for a deeper understanding of economic phenomena. The main aspects under the study are identified as follows: the development of professional analytical skills in economics; mathematical modeling and statistical analysis in analytical activity; the impact of automation on the effectiveness of economists' analytical work; the study of the ability of economists to holistically perceive economic processes; motivation for analytical activity; and the impact of personal qualities on the ability to perform analytical work. These very aspects reflect the multifaceted nature of approaches to studying the analytical competence of economists. It should be noted that the relevance of developing analytical skills among economists is currently being reinforced by trends toward humanization and humanities-oriented approaches in higher education.

The conclusions of this work indicate that the desire to increase the level of analytical competence remains a key area of training economists in foreign countries and is carried out not only through academic educational programs, but also through independent scientific research.

Key words: *analytical competence, economists, foreign experience, critical thinking, analytical abilities, research.*

ВСТУП

Актуальність проблеми формування аналітичної компетентності майбутніх економістів на сучасному етапі реформування освітнього середовища є вкрай актуальною темою досліджень, оскільки здатність сучасного фахівця ефективно аналізувати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати дані й робити обґрунтовані висновки визначає його особистісний ріст і професійну кар'єру. Аналітична компетентність також має позитивно відбиватися й на соціально-економічному результаті діяльності фахівця у багатьох сферах (науці, бізнесі, освіті, управлінні, інженерії тощо).

У контексті сучасних освітніх підходів важливим є вивчення світового досвіду формування аналітичної компетентності економістів, що дає викладачам економічних дисциплін підґрунтя для побудови більш цілеспрямованого навчання, розробки інноваційних методик, які б сприяли розвитку критичного мислення та аналітичних навичок майбутніх фахівців економічної галузі виробництва.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою статті є аналіз дослідження проблеми формування аналітичної компетентності майбутніх економістів у зарубіжному освітньо-науковому середовищі.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Досвід досліджень аналітичної компетентності економістів (у тому числі й майбутніх фахівців економічної галузі) у зарубіжних країнах є неоціненним матеріалом для впровадження новітніх методик у вітчизняну вищу економічну



освіту. Саме тому він привертає увагу вітчизняних дослідників, що працюють у межах цієї тематики. Одним з таких прикладів є монографія Л. Отрощенко «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини» (2010), де авторкою досліджено механізми формування та розвитку професійної компетентності фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини, а також розглянуто реформи у системі вищої освіти у контексті Болонського процесу й обґрунтовано можливості використання прогресивних ідей німецького досвіду в Україні (Отрощенко, 2010).

Робота С. Амеліної та Г. Дзюби «Формування аналітичних умінь майбутніх економістів у вищих навчальних закладах Німеччини», де слушно визначено організаційно-педагогічні умови формування аналітичних умінь майбутніх економістів, також ілюструє підвищену увагу до формування аналітичних умінь у професійній підготовці студентів економічного профілю у Німеччині (Амеліна та Дзюба, 2013, с. 539).

Останнім часом дослідження аналітичної компетентності економістів в Німеччині здійснювалися в рамках різних академічних ініціатив та освітніх програм, що привертає увагу й вітчизняних дослідників. Зокрема К. Копняк вказує, що зарубіжний досвід підготовки економістів варто вивчати, оскільки «США і Німеччина вже у 50-60-х роках ХХ ст. мали якісну систему підготовки економістів. Американці створили образ економіста-професіонала, що володіє спеціальною освітою, вклали величезні кошти у створення інфраструктури для управління у вигляді бізнесу, консультаційних фірм та різноманітних наукових центрів» (Копняк, 2019, с. 397). Також вітчизняний дослідник звертає увагу й на систему вищої професійної освіти в галузі економіки у Франції та в Японії, що варто окремого розгляду.

Досвід дослідження аналітичної компетенції економістів виконувався із застосуванням загальнонаукових методів: спостереження, пояснення, аналізу, огляду науково-освітніх джерел, систематизації, узагальнення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові дослідження про аналітичну компетентність економістів є актуальними й важливими для якісної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі.

Зарубіжні науковці останніми роками також досліджували аналітичну компетентність економістів, що є досить важливим для розвитку економічної освіти та практичної професійної діяльності майбутніх економістів.

Важливу роль дослідники Німеччини відводять дуальній системі освіти, яка поєднує теоретичні знання з практичним досвідом, що є ключовим для формування аналітичних здібностей майбутніх фахівців. Ця система навчання дозволяє студентам працювати в компаніях під час навчання, що сприяє глибшому розумінню реальних бізнес-процесів і виробленню ефективних аналітичних стратегій. Крім того, у Німеччині існують численні наукові дослідження, зосереджені на питанні формування аналітичної компетентності в процесі професійної підготовки економістів, зокрема в галузі кібернетики. Ці дослідження підкреслюють важливість аналітичних навичок у сучасному динамічному економічному середовищі.

Саме тому відомі університети Німеччини пропонують студентам освітні програми спеціального спрямування. Так, наприклад, Університет Кельна пропонує магістерську програму з бізнес-аналітики та економетрії, яка надає студентам знання та навички для розв'язання реальних проблем у сфері бізнесу та економіки за допомогою сучасних методів аналізу даних, штучного інтелекту та машинного



навчання. Німецький економічний інститут проводить аналіз великих баз даних, щоб визначити попит на навички роботи з даними в Німеччині; їхні дослідження показали, що кожне п'яте оголошення про роботу вимагає від нових співробітників навичок роботи з даними, що свідчить про позитивний розвиток економіки у країні. Також Університет Кельна надає детальну інформацію про структуру навчання та корисні посилання для організації навчального процесу на сторінках програми магістра з бізнес-аналітики й економетрії. Досить активно й плідно аналітичну компетентність економістів досліджують у США. Сюди слід віднести роботу експертів Стенфордського інституту економічної політики (SIEPR), котрі, досліджуючи аналітичні компетентності економістів, аналізують економічні тенденції загалом і визначають їх вплив на політику (Stanford University: Institute for Economic Policy Research (SIEPR), 2024).

Аналітичне мислення є однією з найбільш затребуваних навичок, що впливає на професійну підготовку економістів – стверджується у звіті Світового економічного форуму «The Future of Jobs Report 2023», де вказується на важливість творчого мислення та вміння працювати з великими масивами даних і штучним інтелектом, адже вони визнані ключовими для аналітичної компетентності економістів (The Future of Jobs Report, 2023).

У навчальному посібнику колективу вітчизняних авторів «Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі» (2021) розглянуто сучасні методологічні підходи до розвитку компетентностей майбутніх фахівців економічного профілю. Тут проаналізовано сучасні методологічні підходи до розвитку компетентностей майбутніх фахівців економічного профілю та виконано аналіз досвіду підготовки економістів і менеджерів у закладах вищої освіти США та Польщі. Ця робота може бути корисною для педагогів-науковців, оскільки тут, по-перше, уточнено сутність базових понять з підготовки економістів; по-друге, окреслено можливості використання прогресивних ідей досвіду вищої економічної школи США та Польщі у вітчизняному освітньому просторі. Так, у розділі 2 «Особливості підготовки економістів і менеджерів у закладах вищої освіти США» розглянуто: дослідницькі університети США як основну форму інтеграції освіти, науки і виробництва; підготовку економістів у закладах вищої освіти; особливості професійної підготовки менеджерів та технології підготовки фахівців із менеджменту; метод конкретних ситуацій у навчанні менеджерів у США тощо. У розділі 3 «Особливості підготовки економістів і менеджерів у закладах вищої освіти Польщі» спочатку надається загальна характеристика європейської моделі вищої освіти та висвітлюється концепція ключових компетентностей в освітній політиці та практиці країн ЄС, а далі – етапи децентралізації освіти й особливості підготовки менеджерів у вищій школі Польщі (Палінчак, 2021).

Останніми роками аналітична компетентність економістів у США була предметом активного вивчення у багатьох університетах за різними освітніми програмами та дослідницькими ініціативами, спрямованими на вдосконалення навичок, необхідних для аналізу складних економічних даних. Однією з таких ініціатив є програма магістра наук з економічної аналітики Університету Клемсона, яка включає курси з передової теоретичної економіки та емпіричного аналізу даних, а отже, озброює студентів надійним набором навичок, які можуть бути застосовані в економічній діяльності, бізнесі, аналізі економічної політики й інших дослідженнях економічної галузі (M.S. Economic Analytics. Clemson University, 2024).



Університет Олбані пропонує здобути ступінь бакалавра наук із кількісної економіки та аналізу даних з метою підготовки студентів до професійного застосування економічних та економетричних методів у різних сферах економічної діяльності, таких, як праця, охорона здоров'я, банківська справа, фінанси тощо. Автори цієї програми підготовки фахівців-економістів наголошують на розвитку можливостей у застосуванні економічних та економетричних методів і акцентують увагу на емпіричному аналізі економічних питань (Bachelor of Science in Quantitative Economics, 2024).

Слід зазначити, актуальність формування аналітичних компетентностей у фахівців економічних спеціальностей нині посилюється тенденціями гуманізації й гуманітаризації вищої освіти. З цією метою дослідники Стенфордського університету за допомогою методології науки аналізують вплив вибору вирішення проблеми на результати ринку праці та концептуалізацію економічної політики. Вони підкреслюють, що більшість актуальних питань емпіричної економіки пояснюються причинно-наслідковим методом, що концептуально відрізняється від питань прогностичного типу, для яких нині розроблено багато методів машинного навчання, що часто унеможливорює логічно обґрунтований висновок про вибір будь-якої діяльності, на відміну від економічних задач з передбачення. Однак у моделях, які використовують економісти, часто є компоненти прогнозування, де інструменти прогнозування, розроблені вченими з інформатики та статистики, можуть бути використані після адаптації до конкретного контексту. І ці методи, які враховують причинно-наслідковий характер цих питань і великий масив даних, стають все більше популярними, оскільки попит на більш складні методи зростає (Plöger et al., 2019).

Наведемо приклади реклами деяких курсів економічного спрямування Стенфордського університету:

ECON 108: Наука про дані для бізнес-економічних рішень

Стисла анотація курсу. У курсі представлені статистичні методи обробки великих даних для прийняття бізнес- та економічних рішень. Темі можуть включати статистичну невизначеність, регресію, класифікацію та факторний аналіз, експерименти та контроль, рамки для причинно-наслідкових висновків. Досліджуватиметься зв'язок між непараметричною економетрикою, машинним навчанням і штучним інтелектом.

ECON 185: Наука про дані для екологічного бізнесу

Вас цікавлять чисті технології та екологічність? Ви любите працювати з даними чи плануєте керувати вченими? Ви хочете знайти соціально ефективну роботу? Якщо так, Data Science для екологічного бізнесу для вас. Щотижня ми матимемо запрошеного доповідача з комунального підприємства, фірми венчурного капіталу, стартапу чистих технологій, розробника відновлюваної енергетики чи іншого бізнесу, пов'язаного зі стійким розвитком. Ми проведемо кількісне прикладне дослідження однієї з бізнес-проблем доповідача, як-от вимірювання вуглецевого сліду, декарбонізація ланцюга постачання, техніко-економічний аналіз; де розмістити об'єкти відновлюваної енергетики; як оцінити накопичення електроенергії чи прогнозування попиту на електромобілі. Потім на наступному занятті ми обговоримо аналітичні рішення, які ви прийняли на основі прикладу, і бізнес-наслідки ваших результатів. Ми прагнемо залучати студентів із GSB, інженерії, сталого розвитку, науки про дані, інформатики, економіки, математики та інших галузей.

Ці приклади демонструють, що освітні програми Стенфордського університету відображають досить сталу тенденцію в економічній сфері, де аналітична



компетентність стає все більш важливою. Дослідницькі зусилля співробітників цієї освітньої інституції спрямовані на соціально-педагогічний результат навчання: економісти володітимуть не лише глибоким розумінням економічних теорій, а й здатністю застосовувати інструменти та методики дослідження даних для формування політики та бізнес-стратегій. Окрім цього, такі освітні програми пропонують цінну інформацію та навчання для підготовки до викликів сучасного економічного аналізу (Data Science for Business and Economic Decisions & Collapse, 2024).

Як бачимо, аналітична компетентність економістів має вирішальне значення для інтерпретації величезних обсягів даних, створених у сучасній цифровій економіці. Саме тому постійне вивчення та вдосконалення цих компетентностей є важливими для розвитку економічних знань та ефективної реалізації економічної політики загалом.

Прагнення до підвищення рівня аналітичної компетентності залишається ключовим напрямом для економістів у США та за їх межами, що здійснюється не тільки через академічні освітні програми, а й через незалежні дослідження аналітичної компетентності майбутніх економістів.

Американські дослідники активно досліджують різні аспекти цієї теми, сприяючи кращому розумінню того, які аналітичні навички необхідні майбутнім економістам і як ці навички можна розвинути. Однією з визначних робіт у цій галузі є дослідження, проведене Н. Махоні, професором економіки Стенфордського університету, науковим співробітником Джорджа П. Шульца в Стенфордському інституті досліджень економічної політики, і Р. Каммінгсом, запрошеним аспірантом Стенфордського університету. Їхнє дослідження заглиблюється в споживчі настрої населення та їх вплив на економічне сприйняття та результати виборів в економічній сфері життєдіяльності суспільства й підкреслює важливість розуміння економічних показників та їх кореляції з поведінкою споживачів, що є життєво важливою аналітичною навичкою для економістів (Academic works of Neil Mahoney, 2024).

Внесок Н. Махоні в економічне життя суспільства є загальновизнаним у США. Його дослідження містять цінну інформацію про складність охорони здоров'я та фінансових ринків, впливаючи на політику та внесок у науковий дискурс формування аналітичних навичок споживачів. Так, окреме наукове дослідження Н. Махоні, як прикладного мікроекономіста, зосереджене на споживчих перевагах регулювання прихованих комісій на ринках кредитних карток, що проливає світло на важливість прозорості фінансових послуг і вплив регуляторних заходів на захист споживачів. Це демонструє глибоке розуміння науковцем тонкощів споживчого фінансування та відстоювання політики захисту інтересів споживачів. Загалом роботи Н. Махоні пропонують широкий діапазон знань і моделей ретельного академічного дослідження; вони не лише інформують про поточну економічну практику, а й формують майбутні напрями економічної політики й економічної освіти. Дослідження цього науковця є цінними не тільки для економістів, політиків і науковців, а й для педагогів, викладачів соціальних й економічних дисциплін, оскільки є прикладом академічних досліджень у вирішенні проблем реального світу та покращенні суспільного добробуту (Academic works of Neil Mahoney, 2024).

Значний внесок у розвиток знань про аналітичні компетентності зробила ще одна група дослідників. Так, Р. Мішра, Р. Сінгх і Х. Гарза-Рейес аналізували взаємозв'язок між здатністю до поглинання, аналітичною компетентністю та стійкими економічними показниками мікро-, малих і середніх підприємств. Їхні



висновки підкреслюють роль аналітичної компетентності в підвищенні стійкості до ризиків і опосередкованому впливі на стійку економічну ефективність, що має вирішальне значення для майбутніх економістів, які прагнуть сприяти стійкості економічних систем (Mishra et al., 2023). Ці праці є лише невеликою частиною масштабних досліджень аналітичної компетентності майбутніх економістів США, проте й вони дають чітке уявлення про зусилля, спрямовані на формування у майбутніх економістів необхідних навичок орієнтування у складних економічних умовах XXI ст.

Оскільки економічна складова життєдіяльності суспільства розвивається постійно, то стає зрозуміло, що аналітична компетентність економістів залишатиметься наріжним каменем економічної освіти та практичної діяльності. Крім того, вище згаданий «Звіт про майбутнє робочих місць 2023» (The Future of Jobs Report, 2023) Всесвітнього економічного форуму дає зрозуміти, як робочі місця та навички, зокрема аналітичні компетентності, розвиватимуться протягом наступних п'яти років. Цей звіт є безцінним ресурсом для розуміння мінливого ландшафту економічних професій і компетентностей, які будуть затребувані.

У Міжнародному журналі інтерактивного дизайну та виробництва (2020) група дослідників (М. Ернандес-де-Менендес, Р. Моралес-Менендес, К. Ескобар та ін.) у статті «Компетентності для Індустрії 4.0» («Competencies for Industry 4.0») обстоює думку про те, що новий час вимагає від фахівців нових компетентностей. Термін «Індустрія 4.0» позначає радикальну трансформацію промисловості в результаті інтеграції нових технологій, четверту промислову революцію, коли інтелектуальні заводи вироблятимуть персоналізовану продукцію, використовуючи більш екологічні й ефективні процеси. Однак, щоб досягти цього, виробники повинні подолати кілька бар'єрів, серед яких – відсутність кваліфікованого таланту для розробки й управління різними високотехнологічними системами. Це означає, що трансформація промисловості майбутнього вже зараз вимагає змін на ринку праці, потребуючи навчених професіоналів, які мають компетентність та навички, щоб досягти успіху в цьому новому середовищі. У цій роботі автори якраз і розглядають необхідні компетентності, технології, які допомагають у їх розвитку, та методи їх оцінювання, тобто, яким повинен бути набір компетентностей у сучасних професіограмах (Hernandez-de-Menendez, 2020).

Про четверту промислову революцію з моменту її запуску в 2011 році було сказано досить багато. Певні навички рекламувалися як навички 4IR або Industry 4.0, однак не ідентифікувалися з міждисциплінарної точки зору. Дослідник з Університету Південної Африки К. Чака виконав оглядове дослідження, спрямоване на визначення навичок, компетентностей і грамотності, пов'язаних із 4IR/Industry 4.0, на основі 64 рецензованих журнальних статей із різних предметних дисциплін («Навички, компетентності та грамотність, пов'язані з 4IR/Industry 4.0: огляд масштабів», 2020). Автор дійшов певних висновків: 1) навички та компетентності, віднесені до 4IR у розглянутих журнальних статтях, є загальними м'якими навичками, які часто називають навичками XXI століття, такими як спілкування, креативність і вирішення проблем; 2) серед важких навичок навички програмування представлені у розглянутих статтях переважно як навички 4IR; 3) інформаційна грамотність недостатньо представлена як навичка для 4IR у розглянутих статтях (Chaka, 2020).



Однак слід зазначити, що більшою мірою зарубіжними дослідниками досліджувалася аналітична компетентність учителів. Це пояснюється тим, що вчителі/викладачі, маючи високий рівень аналітичної компетентності, своєю чергою розвиватимуть ці компетентності у своїх учнів/студентів.

Масове зростання обсягу інформації компаній, організацій і суспільства посилює потребу в дослідженнях аналітичної компетентності та пов'язаних з цим тем, таких, як бізнес-розвідка, бізнес-аналітика, великі обсяги даних тощо. І тут досі немає розуміння та консенсусу серед науковців щодо того, як поєднувати змінні для заохочення кращого використання даних, тобто як вимірювати організаційну аналітичну компетентність (розробка шкали). Щоправда А. Туріньо, О. Санчес і С. Браун пропонують комплексну концептуалізацію нової конструкції аналітичної компетентності, що складається з трьох параметрів, заснованих на літературі з бізнес-аналітики та аналітики. На основі даних від 82-х організацій вони розробили шкалу АСОМР і підтвердили номологічну модель, де ця шкала була протестована як антецедент організаційної ефективності щодо прийняття рішень і навчання економістів (Tourinho, 2019).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Узагальнюючи вище викладений огляд проблеми формування аналітичної компетентності економістів, слід окреслити основні аспекти дослідження. Насамперед, це: 1) формування професійних навичок (вивчення методів і підходів до розвитку ключових навичок, необхідних для аналітичної роботи в економіці); 2) використання економіко-математичних методів (математичного моделювання та статистичного аналізу в аналітичній діяльності); 3) інтегровані автоматизовані системи (вплив автоматизації на ефективність аналітичної роботи економістів); 4) розвиток системного мислення – вивчення здатності економістів до цілісного сприйняття економічних процесів і їх взаємозв'язків; 5) мотивація до аналітичної діяльності – фактори, що впливають на бажання та готовність економістів займатися аналітикою; 6) розвиток індивідуальних характеристик мислення – вплив особистісних якостей на здатність до аналітичної роботи; 7) рефлексія аналітичної діяльності – самоаналіз і самооцінка в контексті аналітичної роботи. Як бачимо, зазначені аспекти відображають багатогранність підходів до вивчення аналітичної компетентності економістів та їх важливість для розвитку ефективних стратегій управління в економіці.

У межах праксеологічного підходу розробляються моделі розвитку аналітичної компетентності з огляду на ефективність дій у різних сферах діяльності. Щодо професійної підготовки економістів, здійснюється оцінка якості освітніх програм і їх відповідності потребам сучасного ринку праці. Також слід відзначити широке використання міждисциплінарного підходу до вивчення аналітичної компетентності економістів, що дало можливість інтегрувати знання з різних галузей для формування глибокого розуміння економічних явищ.

Прагнення до підвищення рівня аналітичної компетентності залишається ключовим напрямом для підготовки економістів у США, Німеччині, Польщі та інших країнах, що здійснюється не тільки через академічні освітні програми, а й через незалежні дослідження аналітичної компетентності майбутніх економістів.

Перспективами дослідження аналітичних компетентностей економістів можуть бути кілька ключових аспектів, серед яких слід виділити: 1) науково-дослідницьку компетентність – здатність до науково-дослідницької діяльності; 2) інформаційно-аналітичну компетентність – здатності економістів до критичного



аналізу, систематизації та використання інформаційних ресурсів; 3) компетентнісний підхід формування аналітичних компетентностей; 4) практичну підготовку до моделювання, прогнозування та проєктування економічних процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна, С., & Дзюба, Г. (2013). Формування аналітичних умінь майбутніх економістів у вищих навчальних закладах Німеччини. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 33 (86), 536-541.
2. Копняк, К. (2019). Модель формування управлінської компетентності майбутніх економістів. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті: міжнародна колективна монографія*. Харків: Вид. ВННОТ, 396-401.
3. Отрощенко, Л. (2010). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини: монографія*. Суми: Українська академія банківської справи Національного банку України.
4. Палінчак, М. М., Шетеля, Н. І., Табанюхова, О. М. та ін. (2021). *Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі*. Ужгород: Поліграфцентр Ліра.
5. Academic works of Neil Mahoney. (2024). <https://nmahoney.people.stanford.edu/academic-papers>.
6. Bachelor of Science in Quantitative Economics and Data Analysis. (2024). <https://www.albany.edu/economics/programs/bs-quantitative-economics-data-analysis>.
7. Chaka, C. (2020). Skills, competencies and literacies attributed to 4IR / Industry 4.0: Scoping review. *IFLA Journal*, 46(4), 369-399.
8. Data Science for Business and Economic Decisions & Collapse. (2024). <https://explorecourses.stanford.edu/search?view=catalog&filter=coursestatus-Active=on&page=0&catalog=&q=ECON+108%3A+Data+Science+for+Business+and+Economic+Decisions&collapse=>.
9. Hernandez-de-Menendez, M., Morales-Menendez, R., Escobar, C.A. et al. (2020). Competencies for Industry 4.0. *Interactive Journal of Interactive Design and Manufacturing*, 14, 1511–1524.
10. Mishra, R., Singh, R.K., & Garza-Reyes, J.A. (2023). Interplay between absorptive capacity, analytics competence and sustainable economic performance of MSMEs in supply chain: the mediating role of risk resilience. *Annals of Operations Research*, 1-25.
11. M.S. Economic Analytics. Clemson University. (2024). <https://www.clemson.edu/business/departments/economics/masters/ms-analytics.html>.
12. Plöger, W., Krepf, M., Scholl, D., & Seifert, A. (2020). Analytical Competence of Teachers: Assessing the Construct Validity by Means of Mixed Methods and Drawing Consequences for Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 134–157.
13. Plöger, W., Scholl, D., Schüle, Ch., & Seifert, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase – A longitudinal study comparing science and non-science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 215-225.
14. Stanford University: Institute for Economic Policy Research (SIEPR). (2024). <https://siepr.stanford.edu/research/publications>.
15. The Future of Jobs Report (2023). https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf.
16. Tourinho, Anna Lucia de Queiroz, Sanchez, O. P., & Brown, S. (2019). Measuring the organizational analytical competence: development of a scale. *Proceedings of the 27th European Conference on Information Systems* (pp. 8–14). Stockholm & Uppsala, Sweden.



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-12](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-12)

Ад'юнкт, РУСЛАН ЛИМАН
Навчально-науковий центр іноземних мов
Національний університет оборони України, м. Київ
E-mail: limanrus@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2356-5448>

ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ НА ПРИКЛАДІ ЦЕНТРУ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРСТВА

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена висвітленню інноваційного досвіду розвитку лідерської компетентності офіцерського складу збройних сил Великої Британії на прикладі діяльності Центру військового лідерства (Centre for Army Leadership (CAL)). Окремлено організаційні засади функціонування Центру як провідної інституції у сфері професійної військової освіти, що формує стратегічне бачення лідерства та забезпечує його впровадження у практику офіцерської підготовки. Розкрито ключові напрями діяльності CAL, серед яких: підтримка наукових досліджень (через CAL Research Institute), популяризація професійного дискурсу лідерства (Leadership Insights, CAL Podcast), розвиток неформальної освіти та особистісного зростання через конкурс есе та мережу CAL Activist Network. Проаналізовано сучасні тенденції, що формують змістовне наповнення підготовки лідерів: використання цифрових освітніх ресурсів, децентралізований підхід до лідерського навчання, акцент на розвиток аналітичного мислення та культурної обізнаності, підвищення ролі суспільної відповідальності військового лідера. Аргументовано, що системний підхід CAL до розвитку лідерської компетентності забезпечує багаторівневу та інклюзивну модель підготовки військових лідерів, адаптовану до викликів сучасного безпекового середовища. Підкреслено роль CAL як майданчика міждисциплінарної взаємодії, що поєднує військовий та цивільний досвід лідерства, сприяє формуванню та розвитку ціннісно-орієнтованого та етичного лідерства. Визначено можливості адаптації кращих практик CAL для розвитку лідерської компетентності офіцерів Збройних Сил України, зокрема впровадження форматів експертних публікацій, конкурсів есе, горизонтальних мережеских ініціатив і подкастів як засобів неформальної освіти. Зроблено висновок про результативність поєднання формального та неформального навчання для забезпечення сталого професійного розвитку офіцерського складу як військових лідерів.

Ключові слова: лідерська компетентність, лідерство, військовий лідер, формування, розвиток, досвід, інноваційні освітні практики, тенденції, Велика Британія, НАТО.

INNOVATIVE EXPERIENCE IN DEVELOPING LEADERSHIP COMPETENCE OF BRITISH ARMY OFFICERS: THE CASE OF THE CENTRE FOR ARMY LEADERSHIP

ABSTRACT

The article is focused on highlighting the innovative experience of developing leadership competencies among officers of the British Armed Forces, using the Centre for



Army Leadership (CAL) as an example. It outlines the organisational principles of the Centre as a leading institution in the sphere of professional military education, which shapes a strategic vision of leadership and ensures its implementation in officer training. The key areas of CAL's activities are revealed, including: support for scientific research (through the CAL Research Institute), promotion of professional discussion on leadership (Leadership Insights, CAL Podcast), development of informal education and personality growth through an essay competition and the CAL Activist Network. It analyses current trends that shape the content of leadership training: the use of digital educational resources, a decentralised approach to leadership training, an emphasis on the development of analytical thinking and cultural awareness, and an increased role for military leaders in social responsibility. It is argued that CAL's systematic approach to leadership competence development provides a multi-level and inclusive model for training military leaders, adapted to the challenges of the modern security environment. The role of CAL as a platform for interdisciplinary interaction, combining military and civilian leadership experience, is emphasised, contributing to the formation and development of value-oriented and ethical leadership.

The possibilities for adapting CAL best practices to the development of leadership competence among officers of the Armed Forces of Ukraine are identified, in particular the implementation of expert publication formats, essay competitions, cross-functional network initiatives and podcasts as means of informal education. A conclusive statement was made regarding the effectiveness of a formal and informal learning combination for ensuring the sustainable professional development of officers as military leaders.

Keywords: leadership competence, leadership, military leader, formation, development, experience, innovative educational practices, trends, Great Britain, NATO.

ВСТУП

Сучасна війна характеризується високим рівнем динаміки та складності, що зумовлює постійне оновлення вимог до професійної підготовки військових лідерів. Вони мають забезпечувати ефективну координацію застосування як високотехнологічних засобів, так і людських ресурсів, інтегруючи елементи соціальної чутливості, лідерського мислення та адаптивної поведінки з можливостями сучасних військових технологій. Багатовимірність сучасного поля бою та необхідність швидкого прийняття рішень вимагають від лідерів сильних та динамічних лідерських навичок, які включають розуміння ситуації та здатність знаходити рішення в умовах повної невизначеності. Непередбачуваний характер збройних протистоянь обумовлює потребу від лідерів гнучкості та здатності до швидкої ситуаційної адаптації у кризових ситуаціях і прийняття виважених оптимальних рішень.

Об'єднане королівство Великобританії має багаторічний, сповнений великими битвами, досвід, де проявлявся такий феномен як «військове лідерство». Саме тому успішне лідерство є особливо важливим для збройних сил Великобританії, яке забезпечує постійну бойову готовність до будь-яких викликів і загроз, успішне виконання операцій та підтримку національної безпеки. Високопрофесійний та компетентний офіцер є ключовим елементом збройних сил Сполученого Королівства, саме на таких офіцерів-лідерів покладена відповідальна місія забезпечення національної безпеки, захисту інтересів держави та підтримки міжнародної стабільності. Основним завданням Британської армії є забезпечення оборони країни та досягнення перемоги у міжвидових операціях, де військове лідерство виступає визначальним



чинником бойової спроможності. В умовах невідворотного шляху України до вступу в НАТО, для сил оборони України вивчення та використання досвіду формування та розвитку корпусу високопрофесійних військових лідерів за прикладом країн НАТО, таких як Сполучене Королівство Великобританії, є безперечно актуальним.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у з'ясуванні освітнього інноваційного досвіду британського Центру військового лідерства щодо формування та розвитку лідерської компетентності офіцерського складу збройних сил Великої Британії на прикладі діяльності Центру військового лідерства (Centre for Army Leadership, CAL).

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять напрацювання провідних вітчизняних і зарубіжних учених, що представляють різні напрями педагогічної науки. Зокрема, у статті враховано результати досліджень у галузі порівняльної педагогіки, здійснених Н. Авшеником, Н. Бідюк, О. Локшиною, Н. Ничкало, О. Огієнком, А. Сбруєвою, а також наукові погляди до реалізації компетентнісного підходу у підготовці військовослужбовців, обґрунтовані О. Діденком, О. Лагодинським, Л. Олійником, В. Рахмановим, В. Свистун, та В. Ягуповим. Особливу увагу приділено працям українських науковців, які досліджують проблематику формування та розвитку лідерської компетентності в системі військової освіти і підготовки фахівців сектору безпеки і оборони України, а саме: В. Білошицького, О. Бойка, А. Вітченка, А. Галімова, Р. Грищука, Є. Денисенка, О. Діденка, В. Залужного та М. Костюченка.

Значущий внесок у вивчення феномену військового лідерства забезпечили також українські науковці у військовий галузі, а саме Л. Крimeць, В. Осьодло, О. Рибчук та О. Хміляр, які досліджують психологічні чинники розвитку лідерських якостей, психоемоційні аспекти управління підрозділами та особливості прийняття рішень у бойових умовах.

Важливе методологічне значення мають також напрацювання зарубіжних авторів, які спеціалізуються на питаннях військового лідерства в умовах західних демократичних держав, зокрема у збройних силах Великої Британії. До числа таких дослідників і практиків належать Д. Е. Делені (D. E. Delaney), К. Джеретт (K. Jarrett), Р. Енген (R. Engen), Ч. Енді (C. Andy), Г. Морін (G. Morin), С. Ньютон (S. Newton), П. Робінсон (P. Robinson), Дж. Стерн (J. Stern) М. Фітцпатрік (M. Fitzpatrick), Л. Харді (L. Hardy), чії праці слугують підґрунтям для осмислення особливостей теоретичного конструювання та практичної реалізації концепції сучасного військового лідерства.

У контексті вищезазначеного доцільним є звернення до наявних вітчизняних напрацювань, зокрема навчального посібника «Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО», де висвітлюються «концептуальні погляди на природу лідерства в арміях країн НАТО та теоретичні основи феномену лідерства», розглядаються «основні шляхи розвитку професійно важливих якостей військового лідера» та «особливості роботи лідера і команди в умовах бойової обстановки» тощо; окреслені «концептуальні основи формування лідерських якостей військовослужбовців армії США» (Хміляр та ін., 2018, с. 2). Хоча в зазначеному посібнику чітко окреслено важливість військового лідера та його компетентність у військовій справі, проте враховано досвід лише такої країни НАТО як США. Відтак, бракує досвіду інших країн-членів НАТО, зокрема Великої Британії, та висвітлення досвіду формування й розвитку лідерської компетентності безпосередньо під час підготовки офіцерів як на оперативному, так і стратегічному рівнях. Необхідно зазначити, що провідний



вітчизняний науковець у військовій сфері стверджував що, «професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним і суб'єктним утворенням, який формується в процесі набуття професійної підготовки, виявляється, розвивається і вдосконалюється в процесі практичної професійної діяльності», де ми робимо наголос саме на «процесі набуття професійної підготовки», яка є фундаментальною основою для формування та розвитку компетентного офіцера (Ягупов, 2011, с. 26).

Доречно згадати статтю науковців у співавторстві з экс-головакомандувачем генералом В. Залужним, де зазначається, що «у більшості наукових публікацій у цій сфері здебільшого розглядаються психологічні аспекти феномена лідерства. І водночас питання, що стосуються формування та розвитку системи військового лідерства у Збройних Силах України, залишалися поза увагою більшості дослідників» (Залужний та ін., 2023, с. 6). Також сучасні вітчизняні науковці зазначають, що «компетентного офіцера-лідера неможливо сформувати в умовах традиційної освітньої парадигми, яка є морально застарілою внаслідок свого знаннєцентризму, суб'єкт-об'єктності, репродуктивності, догматизму, формалізму, негативного ставлення до принципів академічної свободи, самостійності, ініціативності, персональної відповідальності в навчанні дорослих учнів» (Вітченко & Осьодло, 2023, с. 41).

У межах аналізу чинних нормативно-правових актів доцільно звернути увагу на Доктрину військового лідерства у Збройних Силах України, затверджену у січні 2024 року, яка визначає, що «ефективна система підготовки та розвитку військових лідерів передбачає реалізацію таких принципів... як освіта впродовж всієї військової кар'єри..., врахування стандартів НАТО та загальних тенденцій розвитку військового лідерства на національному та міжнародному рівнях, врахування стандартів НАТО та загальних тенденцій розвитку військового лідерства на національному та міжнародному рівнях» (Доктрина Військового лідерства у Збройних Силах України, 2024, с. 32). У цьому контексті особливу цінність становить вивчення зарубіжного досвіду розбудови ефективної системи військового лідерства, передусім на прикладі держав-членів НАТО. З-поміж них чільне місце посідає Сполучене Королівство, де формування та розвиток лідерської компетентності офіцерського складу здійснюється за системним підходом та охоплює всі етапи військової кар'єри. Одним із провідних інституційних елементів цієї системи є Центр військового лідерства збройних сил Великої Британії (далі – CAL), досвід якого заслуговує на його вивчення (Centre for Army Leadership, 2025e).

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових методів дослідження, зокрема: бібліографічний аналіз, синтез, узагальнення змісту наукових, навчально-методичних, доктринальних джерел та цифрових ресурсів; порівняльний аналіз, інтерпретація результатів, логічне узагальнення та елементи прогнозування. Зазначені методи дали змогу виявити й обґрунтувати сукупність практичних освітніх ініціатив, реалізованих під егідою Центру військового лідерства збройних сил Великої Британії, що поєднують формальні, неформальні та інноваційні підходи до всебічного розвитку лідерської компетентності офіцерського складу.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Збройні сили Великої Британії визначають військове лідерство як ключовий системо-утворювальний компонент організаційної діяльності військових формувань та визначальний чинник формування бойового потенціалу, що зумовлює підвищені



вимоги до його якості, зокрема в контексті професійної підготовки та розвитку офіцерського складу (Розумовська & Лиман, 2023). Філософія лідерства британської армії ґрунтується на ціннісних засадах, орієнтованих не на особисту вигоду, а на служіння іншим. Для досягнення такої високої мети в збройних силах Великобританії існує відповідний перелік доктринальних документів і державних інституцій, які орієнтовані на формування та розвиток військового лідерства (Ягупов та ін., 2024). Окрім провідних навчальних закладів, таких як Королівський коледж оборонних досліджень (Royal College of Defence Studies RCDS) та Об'єднаний командно-штабний коледж (Joint Services Command and Staff College, JSCSC), де відбувається формування та розвиток лідерської компетентності в межах освітньої діяльності, важливу роль в підтримці та розвитку культури лідерської досконалості, спрямованої на зміцнення людського потенціалу армії як вирішального чинника досягнення успіху на полі бою, є Центр лідерства збройних сил Великобританії. Тому, саме на вивченні діяльності цього центру як центрального інституційного органу неформальної освіти в галузі військового лідерства, сконцентруємо нашу увагу.

Центр лідерства збройних сил є головним осередком військового лідерства та розвитку лідерської компетентності у збройних силах Сполученого Королівства. Його концептуальна місія полягає у всебічному сприянні формуванню, розвитку та вдосконаленню лідерської компетентності офіцерів, а також у підтримці успішного функціонування процесів військового лідерства на всіх рівнях, від наймолодшого солдата до найвищого офіцерського складу, як у регулярній армії, так і в резерві. Діяльність Центру зосереджена на підготовці, становленні та професійному зростанні висококваліфікованих лідерів не лише для потреб збройних сил, а й для суспільства в цілому, що відображає стратегічну роль військового лідерства у забезпеченні національної стійкості та безпеки.

Ключові напрями діяльності Центру лідерства визначені керівництвом збройних сил Великобританії і чітко окреслені у відкритих офіційних джерелах, зокрема на головній сторінці офіційного веб-сайту установи. Вони спрямовані на те, щоб:

- 1) розвивати лідерство як організаційну спроможність;
- 2) сприяти професіоналізації військового лідерства;
- 3) виконувати функцію хранителя доктрини лідерства збройних сил;
- 4) виступати ініціатором підвищення стандартів лідерської майстерності в армії;
- 5) просувати та систематизувати концептуальні засади лідерства та аналітичне мислення;
- 6) забезпечувати наукову обґрунтованість публікацій з лідерства, а також навчально-організаційного розвитку;
- 7) забезпечувати розповсюдження доктрини лідерства на всіх рівнях командування у збройних силах Великобританії;
- 8) розвивати та підтримувати взаємодію з глобальною мережею зацікавлених сторін у сфері лідерства (Centre for Army Leadership, 2025e).

Окреслені керівництвом збройних сил Великобританії стратегічні завдання, які покладені на Центр лідерства, реалізуються через всебічну діяльність, що охоплює як розробку доктринальних документів і аналітичне супроводження лідерської підготовки, так і підтримку міждисциплінарного наукового пошуку та відкритого освітнього простору. CAL функціонує як інституційна платформа для поширення сучасних ідей військового лідерства, яка поєднує наукову доброчесність,



аналітичну експертизу та інноваційні підходи навчання. Серед ключових напрямів діяльності Центру – розробка та супровід Військової стратегії розвитку лідерства, підтримка Науково-дослідного інституту CAL, організація щорічної лідерської конференції, а також надання доступу до навчально-методичних матеріалів через подкасти, відео, інформаційні бюлетені та публікація науково-аналітичних матеріалів (Leadership Insights). Особливістю діяльності CAL є акцент на гнучких, неформальних освітніх підходах та тенденціях, що сприяють широкому залученню офіцерського складу, а також представників громадськості та міжнародного експертного середовища до обговорення актуальних проблем лідерства.

Подальше наукове вивчення доцільно зосередити на ґрунтовному аналізі практичних механізмів, які забезпечують реалізацію визначених стратегічних завдань щодо формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів. До таких механізмів належать, зокрема, діяльність Інституту досліджень Центру військового лідерства, функціонування Бібліотеки військового лідерства імені Річарда Голмса, проведення щорічного конкурсу есе з військового лідерства, регулярні виступи в рамках відеосерій про військове лідерство (CAL Speaker Series), активність Центру в соціальних мережах, публікація науково-аналітичних матеріалів (Leadership Insights), створення добровільної, міжрівневої платформи взаємодії активістів військового лідерства (CAL Activist Network), а також створення освітньо-інформаційного контенту у форматі подкастів. Усі ці інструменти репрезентують комплексний і багаторівневий підхід до розвитку лідерської культури в межах збройних сил Великої Британії. Такий підхід засвідчує системність і послідовність у реалізації державної політики у сфері лідерської підготовки, а також визначає напрям подальших наукових досліджень, спрямованих на вивчення інституційних, організаційних та методичних аспектів функціонування окремих елементів цієї системи. У зазначеному контексті заслуговує на увагу досвід діяльності Інституту досліджень Центру військового лідерства збройних сил Великої Британії (The Centre for Army Leadership Research Institute), заснованого у 2017 році як міждисциплінарної науково-дослідної платформи (Centre for Army Leadership, 2025d). Його діяльність спрямована на формування єдиного аналітичного простору, що об'єднує Центр військового лідерства та залучених експертів, представників суміжних сфер, союзницьких армій, урядових структур і науково-освітніх закладів. Основна мета полягає у ґрунтовному дослідженні природи, динаміки та дієвих механізмів реалізації лідерства у воєнній сфері.

Науково-аналітична діяльність Інституту забезпечує науково-доказову базу для вироблення лідерських стратегій та інструментів їх реалізації в сучасному середовищі та сприяє осмисленню постійних викликів у сфері військового управління. Підвищення інтелектуального потенціалу військового лідерства розглядається як ключовий чинник збереження бойової переваги та успішного функціонування збройних сил у динамічному безпековому середовищі. У цьому контексті діяльність Інституту безпосередньо сприяє реалізації стратегічної місії CAL – забезпечення лідерської досконалості офіцера для оптимізації боєздатності, оперативної результативності та загального внеску армії у безпеку суспільства (Visser & Courtice, 2011).

Одним із провідних напрямів дослідження є вивчення взаємозв'язку між лідерством і командною філософією «Mission Command» – фундаментальним принципом британської військової доктрини. Аналіз історичних і сучасних прикладів реалізації цього принципу уможливорює глибше осмислення ролі довіри, ініціативи та



розуміння командного наміру як ключових чинників успішного військового лідерства. Також активно досліджується релевантність військових цінностей і лідерських якостей з огляду на їхню роль у формуванні морального ядра військового колективу (Centre for Army Leadership, 2024).

Важливим доповненням до науково-дослідної інфраструктури Інституту є бібліотека військового лідерства імені Річарда Голмса (The Richard Holmes Leadership Library), що була офіційно відкрита у травні 2022 року (The Richard Holmes Library (Leadership Library), 2025). Її діяльність відіграє суттєву роль у забезпеченні ресурсного супроводу досліджень, а також слугує інтелектуальним середовищем для генерації нових знань у сфері лідерства. Бібліотека відкрита для широкого кола користувачів – як військовослужбовців, так і цивільних осіб, які працюють над лідерськими проектами. Фонд бібліотеки є одним із найповніших у Великій Британії в галузі лідерства та командного управління. Він включає спеціалізовані монографії, офіційні документи, звіти досліджень, аудіо- та відеоматеріали, що комплексно охоплюють проблематику розвитку лідерської компетентності, зокрема в контексті військової служби. Така діяльність Інституту досліджень CAL та унікальне середовище сприяють вдосконаленню сучасних освітніх підходів до лідерської підготовки у військових структурах.

Таким чином, Діяльність Інституту досліджень Центру військового лідерства та його бібліотечного осередку створює унікальне науково-освітнє середовище для аналітичного осмислення, наукового супроводу та інституційного забезпечення всебічного розвитку військового лідерства у сучасних умовах.

Як зазначалося вище, Центр військового лідерства відіграє ключову роль у розвитку лідерської компетентності як офіцерів, так і інших військовослужбовців у збройних силах Великобританії. Однією з важливих ініціатив CAL є щорічний конкурс есе з військового лідерства, що організовується у співпраці з Національним армійським музеєм (National Army Museum, NAM). Мета конкурсу – стимулювання аналітичного мислення офіцерів, інтелектуальних дискусій та поглиблення розуміння концепцій лідерства у військовому середовищі та поза його межами (Centre for Army Leadership Essay competition 2023 prize giving event, 2023).

Фундаментальною місією CAL є сприяння професіоналізації військового лідерства та максимізація людського потенціалу в інтересах успішної діяльності збройних сил Великобританії. Реалізація цієї мети здійснюється шляхом розбудови лідерства як організаційної спроможності, підтримки розвитку стратегічного мислення, впровадження критичного аналізу лідерських підходів до прийняття рішень та забезпечення наукової обґрунтованості досліджень через діяльність CAL Research Institute. Конкурс есе виступає важливим інструментом реалізації цих завдань і забезпечує майданчик для рефлексії та дискусії з питань військового лідерства. Його щорічні теми орієнтовані на актуальні виклики військової освіти та втілення нових практик в освітній процес. Перший конкурс 2023 року, відомий як Callesa Prize, був присвячений темі «Лідерство та емоційний інтелект» (Leadership and Emotional Intelligence), що підкреслювало визнання значущості емоційного інтелекту у формуванні професійно підготовлених командирів. У 2024 році фокус змістився на дослідження ролі «Невизнаних військових лідерів» (Unsung Army Leaders), що сприяло переосмисленню традиційного розуміння лідерства та акцентуванню уваги на концепціях ціннісно-орієнтованого управління. Така послідовна зміна тематики свідчить про стратегічну орієнтацію конкурсу на



інтеграцію новітніх наукових підходів у військову освіту та управління. Критерії оцінювання конкурсних робіт ґрунтуються на принципах інноваційності, аналітичної глибини, оригінальності аргументації та відповідності тематиці. Окрему увагу приділяють здатності авторів пропонувати нові концепції та застосовувати існуючі теоретичні засади у нестандартних контекстах. Окрім теоретичної цінності, оцінюються також якість викладу, логічна структура тексту, точність фактів та відповідність формальним вимогам конкурсу.

Участь у конкурсі есе CAL забезпечує низку професійних переваг для військових фахівців та цивільних дослідників. Насамперед, це можливість публікації у провідних виданнях, таких як *Muster Magazine*, *NAM Research Papers*, *CAL Occasional Papers* та *CAL Leadership Insights*. Переможці отримують визнання у військовій та академічній спільноті, що може сприяти їхній подальшій кар'єрі. Крім того, участь у конкурсі сприяє особистісному розвитку через осмислення актуальних питань військового лідерства та формування власних аналітичних підходів до розуміння процесів прийняття рішень у бойових умовах.

Конкурс есе є важливим інструментом розвитку військового лідерства, оскільки він сприяє генерації нових знань, ідентифікації передових практик та інтеграції міждисциплінарних підходів у військове управління. Дослідження переможних робіт підтверджує, що найбільш успішні есе поєднують глибокий аналіз лідерської компетентності із конкретними історичними або сучасними прикладами. Так, в переможному есе 2024 року в старшій категорії «Man Cool»: *The Dale McCallum Leadership Story* використано доктрину військового лідерства 2021 року як концептуальну основу аналізу. Аналіз ролі есеїстичних конкурсів у військових організаціях засвідчує, що подібні підходи активно впроваджуються в інших національних збройних силах, зокрема через проведення конкурсу есе з лідерства Інституту ВМС США (*US Naval Institute Leadership Essay Contest*) та конкурсу есе начальника штабу сухопутних військ Австралії (*Australian Chief of Army Essay Competition*). Ці ініціативи підтверджують загальновизнану цінність академічного письма для розвитку критичного мислення та професійного зростання військових керівників (Лиман, 2024).

Отже, конкурс есе Центру військового лідерства, що реалізується у партнерстві з Національним армійським музеєм, відіграє важливу роль у просуванні культури інтелектуальної взаємодії та підвищенні стандартів військового лідерства. Тематична еволюція конкурсу свідчить про його стратегічну спрямованість на вдосконалення сучасних підходів до військового управління. Завдяки суворим критеріям оцінювання, учасники мають змогу отримати об'єктивний зворотний зв'язок щодо своїх наукових напрацювань. Переможні роботи демонструють глибокий аналіз, що поєднує теоретичні засади з емпіричними дослідженнями, підтверджуючи значущість конкурсу як інструменту вдосконалення військової науки та практики у сфері військового лідерства. Ще одним важливим інноваційним освітнім інструментом, який активно використовується у процесі формування та розвитку лідерської компетентності офіцерського складу британських збройних сил, є серія коротких науково-аналітичних матеріалів *Leadership Insights*, що видається Центром військового лідерства (*Centre for Army Leadership*, 2025b). Зазначені публікації відіграють подвійну роль: з одного боку, вони сприяють індивідуальному професійному саморозвитку, з іншого – формують платформу для колективного осмислення актуальних проблем лідерства у збройних силах.



Довідково: серія науково-аналітичних публікацій *Leadership Insights*, яка започаткувалася Центром військового лідерства у 2017 році, є цікавим і нетрадиційним інструментом професійного розвитку лідерів у збройних силах Великої Британії. Ці публікації спрямовані на стимулювання дискусій з питань лідерства та збагачення знань про найкращі практики та досвід у цій сфері. Кожен випуск *Leadership Insights* готується окремим автором, практиками та теоретиками, які мають досвід у сфері лідерства, з числа військовослужбовців, науковців та експертів, пов'язаних з CAL. Наприклад, *Insight No. 53: Putting the Heart into Character* (Ketterer, 2024) був написаний полковником Метью Т. Кеттерером, старшим науковим співробітником CAL, а *Leadership Insight No. 49: Leadership Through the Written Word* (Dunlop, 2024) написаний майором Вільямом Данлопом з Корпусу освітніх та навчальних служб (Educational and Training Services), де він досліджує важливість письмового спілкування в контексті військового лідерства. Станом на середину 2025 рік було опубліковано понад 60 випусків *Leadership Insights*. Хоча офіційна періодичність не зазначена, нові матеріали з'являються регулярно, що свідчить про постійне оновлення та актуалізацію тематики, що відображає сучасні виклики у сфері військового лідерства. Публікації мають обсяг від 6 до 10 сторінок, що надає змогу глибоко розглянути конкретну тему, зберігаючи при цьому зручний формат для читання та обговорення.

Публікації у форматі *Leadership Insights* є змістовно насиченими, але стислими за обсягом науково-аналітичними «тематичними рефлексіями», що ґрунтуються на міждисциплінарному підході до осмислення феномену лідерства. Вони висвітлюють широке коло проблемних питань, пов'язаних із розвитком ціннісно-орієнтованого, інклюзивного (що передбачає залучення різноманітних груп, рівність можливостей і повагу до відмінностей), етичного (заснованого на моральних принципах, відповідальності та доброчесності) та трансформаційного лідерства (що надихає підлеглих і стимулює зміни), а також аспектами самокерування, фолловерства (свідомого та активного слідування за лідером), адаптивності (здатності ефективно реагувати на зміни) моральної стійкості й відповідального командування в умовах невизначеності (Centre for Army Leadership, 2023; Greenwood, 2013).

На відміну від офіційних доктринальних документів, ці матеріали мають відкритий формат і призначені для сприяння дискусії, саморефлексії й стимулювання аналітичного мислення військовослужбовців різного рангу – від молодшого командного складу до старших офіцерів. У кожному випуску подано змістовний текст та набір запитань для обговорення, що забезпечує можливість продуктивно використовувати ці ресурси в межах програм професійного військового навчання, командно-штабних курсів, семінарів, наставницьких сесій та самостійного опрацювання. Така методика відповідає сучасним засадам андрагогіки і сприяє глибшому засвоєнню понять та практичному переосмисленню лідерських підходів.

Важливим є й стратегічний вимір функціонування *Leadership Insights* – публікації не лише відображають актуальні результати міждисциплінарних досліджень у сфері військового лідерства, а й безпосередньо підтримують реалізацію Лідерської стратегії британської армії. Як зазначено в одному з випусків – *Insight No. 16: Followership* (Lash, 2019), – сучасна результативність командної взаємодії неможлива без активного, відповідального й ініціативного фолловерства, яке є не менш значущим, ніж лідерство в його традиційному розумінні. Водночас, у *Insight No. 39: Self-Leadership* підкреслено важливість здатності до саморегуляції,



внутрішньої мотивації та саморефлексії як засад стійкого лідерства у складних і динамічних оперативних середовищах (Faye, 2023).

Таким чином, Leadership Insights можна розглядати як дієвий інноваційний елемент системи неперервного професійного розвитку військових лідерів, який інтегрує освітню, нормативно-ціннісну, комунікативну та дослідницьку функції. Застосування цього ресурсу в умовах українського військового освітнього простору може сприяти модернізації підходів до розвитку лідерської компетентності військовослужбовців в контексті інтеграції до стандартів НАТО та розбудови сучасного офіцерського корпусу.

Узагальнення досвіду впровадження подібних ініціатив у системі підготовки військових лідерів збройних сил Великої Британії засвідчує важливість створення інноваційного середовища, яке поєднує формальне й неформальне навчання, забезпечує горизонтальні зв'язки та залучення особового складу до вироблення управлінських рішень. Одним із прикладів такого підходу виступає CAL Activist Network – добровільна, міжрівнева платформа взаємодії, що функціонує під егідою Центру військового лідерства (Centre for Army Leadership, 2025e).

CAL Activist Network репрезентує сучасний підхід до розвитку лідерства, що ґрунтується на принципах децентралізації, відкритості та професійної взаємодії. Участь у мережі доступна для військовослужбовців усіх рангів – від рядового складу до вищого офіцерського складу – що надає змогу забезпечити багаторівневу взаємодію, горизонтальну інтеграцію знань і формування спільного бачення лідерства як ключового компонента управління в армії. Такий підхід сприяє реалізації концепцій трансформаційного лідерства та лідерства служіння (англ. *servant leadership*) – підходу, у центрі якого перебуває не влада чи контроль, а служіння потребам підлеглих, створення умов для їхнього професійного і особистісного зростання, формування довіри, підтримки та командної взаємодії, в яких особлива увага приділяється особистісному зростанню підлеглих, підвищенню їхньої залученості та розвитку ініціативності (Chartered Management Institute, UK, 2019).

Члени CAL Activist Network беруть участь у формуванні змісту лідерських програм і публікацій, надають зворотний зв'язок щодо стратегічних документів, мають пріоритетний доступ до подій CAL та тематичних воркшопів. Такі можливості сприяють не лише підвищенню рівня професійної підготовленості окремих військовослужбовців, а й створенню середовища взаємного навчання, де обмін практиками та критичне осмислення досвіду відіграють ключову роль у формуванні адаптивного і відповідального лідера. CAL Activist Network також виступає каталізатором ініціатив знизу – вона підтримує реалізацію власних освітніх або організаційних проєктів учасників мережі та надає інституційну підтримку й платформу для масштабування дієвих практик. У цьому аспекті ініціатива виконує роль інкубатора лідерства, що сприяє розвитку лідерської компетентності офіцерів через практичну діяльність, стратегічне мислення, ефективну комунікацію, емоційний інтелект та здатність до міжкультурної взаємодії. Лідерські активісти виконують роль своєрідних «агентів змін». Вони активно поширюють інформацію про CAL та його діяльність й надихають інших військовослужбовців. Ці активісти не просто спостерігачі, а й активні учасники процесу розвитку лідерства, вони пропонують власні ідеї та бачення.

CAL Activist Network може розглядатися як інноваційна форма внутрішньоорганізаційної мобілізації лідерського потенціалу, що поєднує елементи



формальної та неформальної освіти, наставництва, мережевої взаємодії та стратегічного мислення. Її досвід демонструє практичну реалізацію ідей сучасного лідерства, де ключовими є підвищення залученості, розвиток ініціативності й підтримка особистісного зростання як основи командної ефективності. Такий підхід може бути корисним для реформування системи військової освіти в Україні, зокрема в частині розвитку офіцерського корпусу за стандартами НАТО та впровадження принципів децентралізованого лідерства у контексті сучасної війни.

Таким чином, діяльність CAL Activist Network ілюструє можливості децентралізованих, гнучких підходів до розвитку лідерської компетентності в сучасних умовах розвитку збройних сил. Водночас Центр військового лідерства продовжує цю лінію та забезпечує системне осмислення теоретичних засад і практичних аспектів військового лідерства через освітні продукти, зокрема подкаст-центр військового лідерства (Centre for Army Leadership, 2025c), який слугує платформою для фахової дискусії щодо актуальних і перспективних викликів у сфері лідерства.

Довідково: подкаст (англ. podcast, що є поєднанням слів iPod та broadcast) – це форма цифрового аудіомовлення, що розповсюджується через Інтернет і передбачає серійний характер публікацій, тематичну орієнтацію та можливість відкладеного прослуховування. У сучасному інформаційному суспільстві подкасти набули значення як гнучкого інструменту неформальної освіти, що поєднує елементи аудіо-журналістики, експертного інтерв'ю, науково-популярного дискурсу та рефлексивного аналізу практики. У науково-педагогічному аспекті подкаст трактується як інтерактивна освітня платформа, що сприяє розширенню доступу до знань поза межами традиційного академічного простору, актуалізації міждисциплінарного діалогу між представниками різних професійних середовищ, стимулюванню аналітичного мислення через тематичні обговорення та обмін досвідом, формуванню лідерської рефлексії, зокрема шляхом розгляду прикладів з особистої або інституційної практики (Rime et al., 2022; Yugsán-Gómez et al., 2019).

Спираючись на понад 300-річний досвід формування та розвитку лідерської компетентності в збройних силах Великої Британії, подкаст-центр військового лідерства (Centre for Army Leadership, 2025b) досліджує сучасні та майбутні вимоги до командирів і до системи військового лідерства загалом. У збройних силах Великої Британії лідерство розглядається як фундаментальна складова військової діяльності, що забезпечує не лише досягнення організаційної результативності, а й дотримання морально-етичних засад у роботі з особовим складом. Відтак, воно є ключовим чинником оперативного успіху в умовах сучасного безпекового середовища.

Цей міждисциплінарний медіапроект спрямований на осмислення концептів лідерства через призму плюралізму думок та професійного досвіду, через залучення до дискусій не лише військових командирів, а й провідних представників академічної спільноти, бізнес-середовища та сфери професійного спорту. Такий підхід створює умови для формування та розвитку аналітичного мислення, розширення світоглядного горизонту слухачів та сприяє поглибленню дискурсу щодо ролі лідера у різних соціальних контекстах.

Змістовним акцентом подкасту є аналіз практичного виміру лідерства – його впливу на успішність організаційних процесів, згуртованість колективу, ухвалення рішень у складних умовах, а також чинників, що можуть зумовити як успіх, так і невдачі – залежно від якості управління та поведінки лідера. Метою цього інформаційного ресурсу є створення платформи обміну досвідом, де можуть бути



представлені актуальні кейси, емпіричні спостереження та особисті висновки, що становлять значну цінність для формування сучасного образу військового лідера, здатного до інтелектуального зростання, саморефлексії і професійного вдосконалення.

Таким чином, у контексті підготовки офіцерських кадрів, подкасти можуть розглядатися як альтернативна форма безперервного професійного розвитку, що уможливило залученню офіцерів до сучасного дискурсу лідерства, оперативного мистецтва, військової етики тощо – у зручному форматі, без відриву від виконання службових обов'язків. Подкаст виконує функції транслятора досвіду, джерела аналітичного контенту та медіатора освітнього процесу у військовому середовищі, зокрема в умовах динамічних змін та високого рівня невизначеності, властивих сучасним конфліктам.

Поряд з подкастами, що забезпечують неформальне залучення до професійного дискурсу, важливою складовою освітнього простору, сформованого CAL, є серія публічних відео-виступів CAL Speaker Series, яка розширює можливості офіцерів до осмислення складних аспектів військового лідерства у міждисциплінарному контексті (Centre for Army Leadership, UK, 2024; Centre for Army Leadership, 2025a). Цей формат передбачає регулярні відеолекції та дискусії з провідними фахівцями у галузі військового управління, соціальних наук, етики, історії та стратегічного аналізу. Відеоматеріали публікуються на офіційному каналі CAL у YouTube та на вебсайті Центру, що забезпечує їх широку доступність як для військовослужбовців, так і для зацікавленої цивільної аудиторії.

Тематика виступів охоплює широкий спектр таких питань як теоретико-прикладні аспекти лідерства; морально-етичні виклики у військовому середовищі; розмаїття, інклюзія та гендерна чутливість; історичні приклади лідерських рішень у конфліктних ситуаціях; вплив сучасних глобальних подій на зміну лідерських парадигм у збройних силах.

Особливу цінність CAL Speaker Series становить у контексті розвитку лідерської компетентності офіцерського складу саме завдяки поєднанню глибокого аналітичного змісту з відкритим форматом комунікації. Такі відео лекції сприяють засвоєнню новітніх підходів до лідерства від визнаних експертів та практиків; стимулюють рефлексивне мислення щодо ролі офіцера у складному безпековому середовищі; сприяють формуванню та розвитку аналітичних, комунікативних і морально-вольових якостей; створюють умови для міждисциплінарного діалогу та обміну досвідом між представниками різних професійних сфер.

Таким чином, CAL Speaker Series виступає не лише засобом підвищення поінформованості офіцерського корпусу, а й інструментом формування культури безперервного професійного саморозвитку. Її використання як складової неформальної освіти відповідає сучасним тенденціям інноваційного підходу підготовки лідерів у військовій сфері через підвищення адаптивності, аналітичного мислення та комунікаційних здібностей майбутніх командирів. Даний ресурс може розглядатися як інструмент неформального навчання, що підсилює формальні освітні програми та стимулює самостійну освітню активність офіцерів у контексті безперервного професійного розвитку.

У сучасних умовах цифровізації суспільства і зростання ролі інформаційних технологій у сфері освіти, активне використання онлайн-ресурсів та соціальних медіа стає не лише доцільним, а й невідворотним елементом освітньої діяльності, особливо з огляду на переваги цих форматів серед молодого покоління військовослужбовців.



Відповідно, Центр військового лідерства інтегрує ці інструменти у власну діяльність, що надає можливість підвищити продуктивність комунікації та забезпечити формування стійкої професійної спільноти, орієнтованої на розвиток лідерської компетентності як ключової складової сучасного військового професіоналізму. Такі Цифрові платформи CAL (зокрема YouTube, Facebook, X (колишній Twitter), LinkedIn) забезпечують відкритий доступ до актуального контенту з питань лідерства незалежно від місця розташування, службової зайнятості чи функціонального рівня військовослужбовців (Centre for Army Leadership, 2025a). Такий формат сприяє демократизації знання, підтримуючи принципи рівності доступу та інклюзивності в контексті професійної підготовки. Одночасно, цифрова присутність CAL виконує соціальну функцію – сприяє формуванню відкритої, міжрівневої спільноти практиків і дослідників лідерства, що об'єднує не лише військовослужбовців, а й представників академічних кіл, державних службовців, ветеранів та цивільних ентузіастів.

Онлайн-інфраструктура Центру виступає платформою для обговорення актуальних проблем, обміну ідеями, кращими практиками й науковими підходами, що сприяє генерації нових знань і критичному осмисленню лідерського досвіду. Водночас вона забезпечує сталий зв'язок між учасниками спільноти незалежно від географічного чи організаційного контексту, що є особливо актуальним в умовах інтенсивної службової зайнятості та високої мобільності військового персоналу.

Окрему увагу слід приділити просвітницькій функції цифрових каналів CAL, які сприяють підвищенню обізнаності щодо значущості лідерства як у військовому середовищі, так і в суспільстві загалом. Активна цифрова присутність Центру виступає чинником посилення впливу інституції, формування позитивного іміджу армії та залучення нових талантів, які поділяють цінності військового лідерства (Centre for Army Leadership, 2019). Зокрема, офіційні акаунти Центру у соціальних мережах позиціонуються як відкриті майданчики для професійних дискусій, закликаючи як військових, так і цивільних фахівців долучатися до обговорення, коментування й поширення матеріалів. Як зазначено в описі YouTube-каналу CAL, Центр визначає себе як інституцію розвитку лідерства, дискусій і дебатів для всіх рангів, державних службовців та зацікавлених осіб. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до відкритої військової освіти, орієнтованої на безперервне професійне вдосконалення, міждисциплінарну взаємодію та суспільну відповідальність, яка безсумнівно позитивно впливає на розвиток лідерської компетентності офіцерів.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, інноваційний досвід Збройних сил Великої Британії у сфері розвитку лідерської компетентності офіцерського складу характеризується високим рівнем організаційної впорядкованості, інтеграцією формальних і неформальних освітніх практик, а також адаптивністю до сучасних викликів безпекового середовища. Змістове наповнення цього досвіду формується під впливом актуальних тенденцій у військовій освіті, серед яких: децентралізація лідерського навчання, цифровізація освітніх ресурсів, акцент на розвиток аналітичного мислення, культурної обізнаності та посилення ролі етичного і відповідального лідерства.

Особливої уваги заслуговує реалізація організаційних засад функціонування Центру, які спрямовані на забезпечення сталого розвитку лідерської культури та компетентності офіцерського складу через низку напрямів діяльності, до яких відносяться, наприклад, діяльність Інституту досліджень CAL, що здійснює науково-аналітичний супровід формування лідерського потенціалу офіцерів; функціонування



Бібліотеки військового лідерства імені Річарда Голмса як інформаційного та просвітницького центру; проведення щорічного конкурсу есе з військового лідерства як інструменту формування рефлексивних навичок та аналітичного мислення. Важливою складовою також є регулярні виступи у рамках відеосерії CAL Speaker Series, активна присутність Центру у соціальних мережах, публікація науково-аналітичних матеріалів Leadership Insights, запровадження CAL Activist Network – добровільної міжрівневої платформи, що забезпечує професійну взаємодію та горизонтальний обмін досвідом, а також розробка освітньо-інформаційного контенту у форматі подкастів, доступного широкій аудиторії. Всі зазначені практики розвитку лідерської компетентності офіцерів, які є частинами єдиного освітньо-комунікативного простору, сприяють формуванню середовища, орієнтованого на розвиток аналітичного мислення, стратегічної культури, самоосвіти та взаємопідтримки серед лідерів різного рівня. Такий інноваційний досвід надає змогу забезпечити сталість та гнучкість процесу розвитку лідерської компетентності офіцерів, відповідно до викликів сучасного безпекового середовища.

Отримані результати у перспективі можуть стати основою для формування рекомендацій щодо впровадження аналогічних практик у контексті розвитку лідерської компетентності офіцерів Збройних Сил України з урахуванням особливостей національної військово-професійної культури та організаційно-структурних характеристик Збройних Сил України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітченко, А.О., & Осьодло, В.І. (2023). Лідерська підготовка офіцера у вищій військовій школі: від наслідування до інноваційного пошуку. *Військова освіта*, 1, 35–49.
2. Доктрина Військового лідерства у Збройних Силах України (2024). *ОП І-296 ГШ ЗСУ*. <https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/%D0%94%D0%BE/%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%E2%84%962-.pdf>.
3. Залужний, В., Назаров, В., & Гришук, Р. (2023). Система військового лідерства у Збройних Силах України: проблемні питання та шляхи їх вирішення. *Military Science*, 1 (1), 5–13. <https://themilitaryscience.com/index.php/journal/article/view/6/3>.
4. Лиман, Р. М. (2024). Теоретичні та методичні засади розвитку лідерської компетентності офіцерів збройних сил США. *Професійна порівняльна педагогіка*, 14(2), 157–182.
5. Розумовська, Ю. О., & Лиман, Р. М. (2023). Лідерська та інформаційно-комунікаційна компетентність як провідні компоненти військово-професійної підготовки сучасного офіцера. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : Педагогічні науки*, 4 (115), 151–168.
6. Хміляр, О.Ф. та ін. (2018). *Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО: навч. посіб.* Київ: НУОУ ім. Івана Черняхівського, <https://elib.nuou.org.ua/katalog/leadership-concept.html>.
7. Ягупов, В.В., Лиман, Р.М., & Білошицький, В.В. (2024). Сутність, структура і зміст лідерської компетентності як провідного компонента військово-професійної компетентності сучасного офіцера за досвідом країн НАТО. *Молодь і ринок*, 4 (224), 49–62.
8. Ягупов, В.В. (2011). Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх



фахівців. *Нові технології навчання*, 69 (1), 23-29 URL:https://lib.iitta.gov.ua/10635/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%83%D0%BC%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf.

9. Centre for Army Leadership (2025a). <https://www.youtube.com/@CentreforArmyLeadership>.

10. Centre for Army Leadership (2023). *Creating effective followership, CAL annual conference, UK*. https://www.army.mod.uk/media/24580/20231115-cal_creating_effective_followership_conf_pack_final.pdf

11. Centre for Army Leadership Essay competition 2023 prize giving event (2023). <https://www.youtube.com/watch?v=A65DAS2pIv4>.

12. Centre for Army Leadership (2019). *Leadership Digest*. <https://www.army.mod.uk/media/6024/cal-leadership-digest-mar-19.pdf>.

13. Centre for Army Leadership (2025b). *Leadership Insights*. <https://www.army.mod.uk/support-and-training/our-schools-and-colleges/centre-for-army-leadership/leadership-resources/leadership-insights/>.

14. Centre for Army Leadership (2025c). *Meet the team CAL Activists*. <https://www.army.mod.uk/support-and-training/our-schools-and-colleges/centre-for-army-leadership/meet-the-cal-team/cal-activists/#:~:text=Are%20you%20passionate%20about%20leadership,here%20to%20receive%20more%20information.>

15. Centre for Army Leadership (2024). *Mission Command and Leadership on Operations since 1991, edited by Dr Linda Risso*. Robertson House Royal Military Academy Sandhurst Camberley. <https://www.army.mod.uk/media/25267/cal-mission-command-and-leadership-on-operations-2024-final-v2.pdf>.

16. Centre for Army Leadership (2020). *Newsletter*. https://www.army.mod.uk/media/9112/20200331-cal_newsletter_march.pdf.

17. Centre for Army Leadership (2025d). *Research Institute*. <https://www.army.mod.uk/support-and-training/our-schools-and-colleges/centre-for-army-leadership/centre-for-army-leadership-research-institute/?utm.>

18. Centre for Army Leadership (2025e). *The UK Ministry of Defence*. <https://www.army.mod.uk/support-and-training/our-schools-and-colleges/centre-for-army-leadership/>.

19. Centre for Army Leadership, UK (2024). *Leadership and mission command, CAL annual conference*. https://www.army.mod.uk/media/fn4leucc/20241105-cal_msn_cmd_pack-final-1.pdf.

20. Centre for Army Leadership, UK (2019). *Leading In The Digital Age, CAL Conference*. <https://www.army.mod.uk/media/25666/leading-in-the-digital-age-2019.pdf>

21. Chartered Management Institute, UK (2019). *How the British Army defined leadership*. <https://www.managers.org.uk/knowledge-and-insights/article/how-the-british-army-defined-leadership/?utm.>

22. Dunlop, W. (2024). *Centre for Army Leadership, Leadership Insight “Leadership Through the Written Word”*, No. 49 <https://www.army.mod.uk/media/24884/cal-leadership-insight-no49-leadership-through-the-written-word.pdf>.

23. Faye, M. (2023). *Centre for Army Leadership, Leadership Insight “Leading Without Authority”*, No. 39. <https://www.army.mod.uk/media/24884/cal-leadership-insight-no49-leadership-through-the-written-word.pdf>.



24. Greenwood, L. (2013). *Testing the cultural boundaries of the British military (Version 1)*. University of Sussex. https://sussex.figshare.com/articles/journal_contribution/Testing_the_cultural_boundaries_of_the_British_military/23441366/1?file=41152220.
25. Ketterer, M. T. (2024). *Centre for Army Leadership, Leadership Insight "Putting the Heart into Character"*, No. 53 <https://www.army.mod.uk/media/25977/cal-insight-no53-put-the-heart-into-character.pdf>.
26. Lash, S. (2019). *Centre for Army Leadership, Leadership Insight "Followership – An Essential Ingredient to Leadership"* <https://www.army.mod.uk/media/24884/cal-leadership-insight-no49-leadership-through-the-written-word.pdf>.
27. National Army Museum (2024). *Announcing the Leadership Essay Prize 2024*. <https://www.nam.ac.uk/press/leadership-essay-prize-2024>.
28. Rime, J., Pike, C., & Collins, T. (2022). What is a podcast? Considering innovations in podcasting through the six-tensions framework. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 28(5), 1–23, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13548565221104444>.
29. The Centre for Army Leadership (2025). <https://www.facebook.com/CentreforArmyLeadership>.
30. The Richard Holmes Library (Leadership Library) (2025). <https://www.army.mod.uk/support-and-training/our-schools-and-colleges/centre-for-army-leadership/cal-leadership-library/?utm>.
31. The UK Centre of Excellence for Army Leader Development (2025). *The Centre for Army Leadership Podcast*. <https://armyleadership.podbean.com/e/episode-3-major-general-sharon-nesmith/>
32. Visser, W., & Courtice, P. (2011). *Sustainability Leadership: Linking Theory and Practice*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1947221.
33. Yugsán-Gómez, W., Mejía-Gavilánez, P. G., Hidalgo-Montesinos, K., & Rosero-Morales, A. (2019). Podcasts as an Educational Tool for EFL Educators. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–11. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2019.12.121711/27707>.



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-13](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-13)

Аспірант, **ВІТАЛІЙ ДЕМЧЕНКО**
Хмельницький національний університет
e-mail: demchenko1644@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7500-386X>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та системному аналізу змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті формування національної ідентичності учнів із урахуванням європейських цінностей. У центрі уваги дослідження – оновлення освітньо-професійних програм відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа», сучасних соціокультурних викликів та культурної політики Європейського Союзу. Акцентовано на ролі вчителя початкової школи як ключового суб'єкта формування світоглядних орієнтацій учнів, здатного поєднувати виховання патріотизму з відкритістю до демократичних і гуманістичних європейських цінностей.

Обґрунтовано актуальність інтеграції змісту європейських програм, практик і цінностей у педагогічну освіту. Визначено основні напрями культурної політики ЄС в Україні (збереження культурної спадщини, інклюзивність, гендерна рівність, міжкультурний діалог, розвиток культурної екосистеми) та проаналізовано їх виховний потенціал у контексті професійної підготовки вчителя. Окреслено структуру професійних компетентностей педагога відповідно до нового Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), акцентуючи на 12 компетентностях, що безпосередньо пов'язані з формуванням національної ідентичності. Надано деталізовані характеристики кожної з них із урахуванням компонентів: здатностей, знань, умінь, навичок, комунікації, відповідальності та автономності. Розглянуто можливості оновлення змісту дисциплін освітньо-професійних програм з урахуванням міждисциплінарного підходу, поєднання патріотичного та інтернаціонального змісту, упровадження інклюзивних і цифрових технологій. Представлено приклади тематичних блоків для таких дисциплін, як «Педагогіка», «Теорія та методика виховання», «Основи інклюзивної освіти» та методики навчання освітніх галузей.

Ключові слова: національна ідентичність, європейські цінності, початкова освіта, педагогічна освіта, вчитель початкової школи, молодші школярі, професійна підготовка, освітні компетентності, культурна політика ЄС, Нова українська школа.

TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' NATIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

ABSTRACT

The article is devoted to the theoretical substantiation and systematic analysis of the content of professional training of future primary school teachers in the context of developing the national identity of students with regard to European values. The focus of the study is on updating educational and professional programs in accordance with the



requirements of the State Standard of Primary Education, the New Ukrainian School Concept, modern socio-cultural challenges and the cultural policy of the European Union. The author emphasizes the role of the primary school teacher as a key subject in the formation of students' worldview orientations, capable of combining patriotism education with openness to democratic and humanistic European values.

The relevance of integrating the content of European programs, practices and values into teacher education is substantiated. The main directions of the EU cultural policy in Ukraine (preservation of cultural heritage, inclusiveness, gender equality, intercultural communication, development of the cultural ecosystem) are identified and their educational potential in the context of teacher training is analyzed. The structure of the professional competencies of a teacher in accordance with the new Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution" (2024) is outlined, focusing on 12 competencies that are directly related to the development of national identity. The detailed characteristics of each of them are provided, taking into account the following components: abilities, knowledge, skills, communication, responsibility and autonomy.

The article considers the possibilities of updating the content of disciplines of educational and professional programs, taking into account an interdisciplinary approach, combining patriotic and intercultural content, and introducing inclusive and digital technologies. Examples of thematic blocks for such disciplines as Pedagogy, Theory and Methods of Education, Fundamentals of Inclusive Education, and Methods of Teaching Educational Fields are presented.

Keywords: *national identity, European values, primary education, teacher education, primary school teacher, primary school students, professional training, educational competencies, EU cultural policy, New Ukrainian School.*

ВСТУП

У сучасну епоху глобалізації та інтеграції особливого значення набуває питання гармонізації національної ідентичності з європейськими цінностями в освітньому просторі. Початкова школа як перший інституціоналізований етап соціалізації відіграє ключову роль у цьому процесі, оскільки саме на цій стадії формується світогляд дитини, її ціннісні орієнтири та почуття приналежності до певної культурно-історичної спільноти.

Інтеграційні процеси в межах Європейського Союзу передбачають не лише економічну чи політичну конвергенцію, а й створення єдиного освітнього простору, заснованого на спільних принципах: демократії, верховенства прав і свобод людини, соціальної інклюзії, відкритості до міжкультурного діалогу. Така інтеграція не означає уніфікації чи асиміляції національних культур. Навпаки, ключовим завданням є побудова освітньої політики, яка поєднує європейські цінності з глибокою повагою до національної специфіки. Це положення знаходить своє відображення у низці міжнародних документів, зокрема в Римському комюніке (2020), який акцентує на необхідності збалансованого підходу до виховання європейської свідомості; Цілях сталого розвитку (2015), зокрема, в четвертій цілі, де йдеться про забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх з урахуванням культурного різноманіття; стратегіях Ради Європи та Європейської Комісії, спрямованих на розвиток міжкультурної компетентності в умовах глобалізованого світу.



На суспільному рівні в сучасних геополітичних реаліях, коли Україна переживає військові, інформаційні та гібридні загрози, проблема формування національної ідентичності у підростаючого покоління набуває стратегічного значення. Актуальність цієї проблеми посилюється завданнями, визначеними в державних освітніх документах, серед яких Закон України «Про освіту» (2017), «Концепція Нової української школи» (2016), «Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України» (2022), «Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року» (2023). Ці документи окреслюють пріоритети формування громадянської компетентності та патріотичних якостей у школярів і звертають увагу педагогів на необхідність інтеграції національного виховання в освітній процес, адже «існування та процвітання України неможливе без загального усвідомлення громадянами своєї національної та громадянської ідентичності. Відчуття такої належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, історичною пам'яттю, суспільно-державними (національними) цінностями, зокрема українською мовою і народними традиціями, безпосередньо позначається на житті кожної людини» (Кабінет міністрів України, 2023).

Є підстави вважати, що формування національної ідентичності в умовах сучасних викликів є складним завданням, що поєднує педагогіку, політику та соціальну інженерію. Від успішного рішення залежить не тільки майбутнє української державності, а й здатність суспільства зберегти культурну автономію в глобалізованому світі. Особливої уваги потребує професійна підготовка вчителів початкової школи з огляду на євроінтеграційний курс держави, що потребує оновлення змісту та формування освітнього процесу у вищих педагогічних закладах освіти. Таким чином, проблема є складною, багатогранною і потребує системного наукового аналізу та практичного вирішення.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та системному аналізі змісту професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи, спрямованої на формування національної ідентичності учнів у контексті євроінтеграційних процесів.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологія дослідження включає системний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний підходи; принципи гуманізму, педагогічної цілісності, діалогізму культур. Для всебічного опрацювання порушеного питання використано такі методи: аналіз нормативно-законодавчих документів ЄС та України; порівняльний аналіз педагогічного досвіду інших країн; контент-аналіз навчальних програм та професійних стандартів; узагальнення результатів наукових досліджень.

Особливу увагу у рамках нашого дослідження приділено працям таких вчених, як: І. Бех, К. Журба, Н. Калита, Л. Канішевська, М. Пантюк та ін., в яких розкриваються концептуальні основи та особливості національного виховання та формування в учнів основної школи національно-культурної та громадянської ідентичності в контексті сучасних полікультурних впливів; сучасних дослідників євроінтеграційних процесів у педагогічній науці – О. Звездової, Я. Лавонен (J. Lavonen), О. Ярової та ін.; таких науковців, як О. Синьчук, Н. Силенко, Т. Сорочинська, предметом наукового пошуку яких є професійна підготовка вчителів до формування національної ідентичності та розвитку патріотичних якостей у дітей та молоді.



ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

В умовах інтенсивних змін у сучасному соціокультурному середовищі особливої актуальності набуває питання виховання патріотичних почуттів і національної самосвідомості в школярів. Йдеться про необхідність гармонійного поєднання національних цінностей із загальнолюдськими орієнтирами, що поділяються в європейському просторі. На думку І. Беха, К. Журби, Л. Канішевської, Н. Силенко та ін., національна ідентичність розглядається як інтегральне особистісне утворення, що формується у процесі взаємодії з культурою, історичною пам'яттю, мовним середовищем та громадянською свідомістю (Бех та ін., 2024; Силенко, 2023; Журба та ін., 2024). У цьому контексті одним із ключових завдань педагогіки є організація цілісного освітнього процесу, спрямованого на інтеграцію національних цінностей у світогляд особистості дитини, що визначається глибоким і систематичним залученням учнів до освоєння історико-культурної спадщини, традицій і символів українського народу. Не менш важливим фактором є формування свідомої громадянської позиції щодо необхідності збереження цілісності та суверенітету України в контексті глобалізаційних викликів сучасності.

Ці аспекти є особливо важливими в початковій освіті, яка є фундаментом становлення світогляду особистості молодшого школяра. У зв'язку з цим підготовка майбутнього вчителя початкових класів до міжкультурного діалогу та органічного поєднання загальноєвропейських цінностей, таких як демократія, повага до прав людини та толерантність, зі збереженням і зміцнення національної ідентичності визначається як пріоритетне завдання сучасної педагогічної науки і практики. Професійна компетентність сучасного педагога передбачає не лише глибоке розуміння історико-культурного контексту України, але й сформовану здатність до імплементації ціннісно-орієнтованого змісту в освітній процес, що сприятиме утвердженню патріотичних переконань учнів та їхньої відкритості до полікультурного світу (Каліта & Пантюк, 2021; Сорочинська & Синчук, 2024). Тому стратегічно важливим є врахування ключових напрямів культурної політики Європейського Союзу в Україні, які окреслюють вектори міжнародного співробітництва та формують аксіологічне підґрунтя педагогічної діяльності, спрямованої на гармонізацію національного та європейського компонентів у системі початкової освіти.

Європейські стандарти педагогічної освіти, зокрема для початкової ланки, наголошують на розвитку інтегрованих компетентностей, які поєднують предметні знання, практичні навички та ціннісні орієнтації. Згідно з провідними європейськими рамковими документами, такими як Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК) та Рекомендації Європейського Парламенту та Ради щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, роль вчителя змінюється з простого транслятора знань на роль наставника та фасилітатора особистісного розвитку учнів, здатного виховувати активну громадянську позицію та національну свідомість (European Parliament and Council, 2006; European Commission, 2008).

Ціннісним ядром європейської цивілізаційної моделі виступають фундаментальні права і свободи людини, непорушні принципи демократії, соціальної справедливості та верховенства права (Звездова, 2020). Їх ефективна імплементація в освітній простір можлива за умови системної інтеграції відповідних культурно-освітніх ініціатив у шкільну практику, що досягається насамперед завдяки якісній професійній підготовці та безперервному підвищенню кваліфікації вчителів, які є ключовими агентами ціннісних трансформацій. Саме тому орієнтація на стратегічні



вектори культурної політики Європейського Союзу надає вчителям конкретні інструменти та орієнтири для реалізації цієї місії. Так, першим пріоритетним напрямом культурної політики ЄС є збереження культурної спадщини, що передбачає популяризацію європейських традицій, усвідомлення історичної приналежності та культурних взаємозв'язків. Для вчителя це означає необхідність залучення учнів до проєктів, присвячених вивченню історико-культурної спадщини (як національної, так і європейської), а також інтеграцію відповідних європейських прикладів у зміст навчальних дисциплін. Організація та проведення тематичних заходів, таких як етнокультурні фестивалі, історичні вікторини, віртуальні екскурсії європейськими музеями та інші культурно-освітні ініціативи, не лише збагачують пізнавальний досвід дітей, але й виховує повагу до спільних цінностей та почуття приналежності до європейського культурного простору.

Другий пріоритетний напрям культурної політики ЄС – формування соціальної згуртованості та культури порозуміння. Він ґрунтується на принципах інклюзії, що вимагає від вчителів належної підготовки та компетентності для забезпечення рівного доступу до освітнього та культурного середовища всіх дітей, незалежно від їхніх соціальних, психофізичних чи інтелектуальних особливостей. Організація спільної участі в культурних заходах і проєктах є дієвим інструментом виховання толерантності, емпатії, взаєморозуміння та формування свідомої громадянської відповідальності у підростаючого покоління.

Третій напрям фокусується на розвитку культурних та креативних індустрій (культурної екосистеми) і передбачає активну підтримку мистецьких ініціатив та творчого самовираження. Впровадження в освітній процес таких інтерактивних та мистецько-орієнтованих форматів, як кіноаналіз, інтерактивне кіно та VR/AR, театральні імєрсивні постановки та перформанс, цифрові мистецькі та міжнародні колаборативні проєкти з європейським контекстом є перспективним напрямом, що відповідає сучасним тенденціям педагогіки та психології навчання, сприяє розширенню естетичного світогляду школярів, розвитку критичного мислення та надає досвід безпосереднього сприйняття й інтерпретації європейських культурних кодів. Вчитель, таким чином, виступає не лише транслятором знань, але й активним суб'єктом культурної взаємодії, здатним збагачувати цінності та смисли освітнього процесу.

Четвертий напрям – сприяння гендерній рівності, що набуває особливого значення в контексті модернізації української освіти. Сучасний педагог повинен володіти методологією та технологіями педагогічної взаємодії, що ґрунтуються на принципах гендерної чутливості, забезпечують рівні можливості для всіх учнів та категорично унеможливають будь-які форми дискримінації. Системне впровадження відповідних освітніх програм, організація тематичних дискусій та надання консультативної підтримки учасникам навчально-виховного процесу дозволяють сформувати у дітей та молоді стійкі уявлення про права людини, соціальну справедливість та відповідальну громадянську поведінку.

П'ятий ключовий напрям позначає розвиток міжкультурного діалогу. Він є невід'ємною частиною культурної політики ЄС і передбачає не стільки пасивне засвоєння європейських цінностей, скільки активну, предметну міжкультурну взаємодію. Залучення дітей та вчителів до програм академічної мобільності, міжнародних освітніх проєктів, культурних обмінів та спільних ініціатив сприяє формуванню відкритості до культурного розмаїття, готовності до ефективної міжкультурної комунікації та розвитку навичок пошуку спільних рішень глобальних викликів сучасності.



Таким чином, зазначені напрями культурної політики Європейського Союзу в Україні не лише становлять значний освітньо-педагогічний потенціал, а й слугують важливими ціннісними орієнтирами для модернізації змісту і методів підготовки вчителів, особливо початкової ланки. Необхідність системної професійної підготовки вчителів до роботи в контексті європейських культурно-освітніх практик є очевидною, оскільки це створить умови для формування в учнів національної свідомості, органічно поєднаної з принципами відкритості, толерантності та глибокої поваги до власної та європейської культурної спадщини. Саме у цьому контексті особливої актуальності набувають дослідження, присвячені підготовці педагогів до роботи в європейському освітньому просторі. Так, науковець М. Шратц (M. Schratz) у своїй праці «Європейський вчитель: транснаціональні перспективи» звертає увагу на концепцію підготовки «європейського вчителя», який покликаний формувати в учнів європейську ідентичність через поєднання національних традицій із транснаціональною свідомістю через критичне розуміння європейських цінностей (демократія, права людини) та інтеграцію «європейських студій» у навчальні програми. Також автор акцентує увагу на мобільності майбутніх вчителів і підготовки до міжкультурного діалогу як інструменту подолання стереотипів (Schratz, 2014).

Вивченню проблеми глобального громадянства в педагогічній підготовці присвячена праця Л. Гуо «Підготовка вчителів до навчання глобальної громадянськості XXI століття». Дослідник наголошує на необхідності формування готовності вчителя до соціальної взаємодії в умовах полікультурного середовища. Він пропонує вдосконалити зміст професійної підготовки педагогів та навчання учнів, спираючись на міждисциплінарний підхід до інтеграції глобальних тем, таких як екологія та права людини, в освітні компоненти та шкільні предмети. Крім того, автор радить розширити методичну підготовку за рахунок трансформативних практико-методичних конструктів, таких як рольові ігри та дослідницькі проекти, які стимулюють соціальну активність як майбутніх учителів, так і учнів, а також формувати в них навички критичної рефлексії, що сприяє деконструкції стереотипів і розвитку емпатії (Guo, 2019).

У «Посібнику для вчителів початкової школи» (UNESCO & UNODC, 2019) виокремлено три основних компоненти громадянської компетентності здобувачів педагогічної освіти: когнітивний (знання про закони, права, ризики); соціо-емоційний (повага до різноманіття); поведінковий (вміння активно брати участь у соціальних змінах у житті суспільства).

Як один із напрямів формування ціннісного світогляду американських студентів науковець І. Савицька називає виховання патріотизму у студентів соціономічних професій університетах США. Авторка наголошує на вихованні патріотизму та важливості життєвих цінностей як основи для формування життєвих стратегій майбутніх фахівців. Серед принципів виділено довіру, турботу, безпеку, повагу до природи, мотивацію, когнітивний розвиток, самореалізацію та творчість. Дослідниця підкреслює значення прийняття цінностей освітнього середовища та сприяння етнічній, соціальній і культурній різноманітності для формування толерантності. Освітній процес базується на інноваційних підходах (інтерактивні платформи, відеоігри, віртуальні лабораторії), що сприяють не лише засвоєнню знань, а й формуванню ціннісного світогляду студентів (Савицька, 2024).

Розгляд європейських практик навчання учнів початкової школи Англії, Шотландії, Швеції, Німеччини, Нідерландах, Іспанії, Австрії, Угорщині та інших



країнах, здійснений дослідницею О. Яровою, підкреслює необхідність зберігати локальну та національну специфіку і традиції, водночас адекватно реагуючи на глобальні соціально-економічні процеси. Зростаючий акцент на рівності, демократії та основних правах людини в освітній сфері відображається в освітніх цілях, які передбачають всебічний розвиток особистості з одного боку і зміцнення національної держави з іншого. Авторка акцентує увагу на розвитку рефлексивно-дослідницьких умінь майбутніх педагогів, що дасть змогу адаптувати освітній процес до потреб учнів та поєднати цілі для розвитку дитини (child-centered aims) з цілями розвитку суспільства (society-centered aims), особливо у формуванні їхньої національної ідентичності, з урахуванням викликів глобалізації та євроінтеграції (Ярова, 2018).

Узагальнюючи результати аналізу, слід зазначити, що сучасні тенденції у педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи спрямовані не лише на формування ґрунтовних предметних знань і методичних компетентностей, а й на розвиток громадянської свідомості, здатності до міжкультурної комунікації, прийняття загальнолюдських цінностей та готовності працювати в умовах полікультурного й глобалізованого суспільства. Особливої ваги набуває інтеграція національного освітнього контексту з європейськими та світовими освітніми тенденціями, що забезпечує формування у майбутніх педагогів відкритості до інновацій, толерантності та гнучкості мислення.

В Україні такі підходи відображені в Концепції Нової української школи, яка наголошує на важливості підготовки вчителів до виховання свідомих громадян, здатних гармонійно поєднувати національну гордість з відкритістю до європейських і світових цінностей (Кабінет міністрів України, 2016)

З метою визначення рівня інтеграції формування національної ідентичності та впровадження європейських цінностей у систему підготовки майбутніх учителів початкової школи було проведено контент-аналіз низки навчальних програм вищих педагогічних закладів освіти України, а також відповідних професійних стандартів. Предметом аналізу стали програми дисциплін, пов'язаних з педагогічною, психологічною та методичною підготовкою майбутніх учителів початкової школи, а також професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), затверджений Міністерством освіти і науки України (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Контент-аналіз показав, що сучасні навчальні програми частково охоплюють аспекти формування національної ідентичності, але їх зміст потребує системного вдосконалення. Зокрема, у програмах дисциплін «Історія України та національної культури», «Педагогіка», «Теорія і методика виховання», «Основи інклюзивної освіти» та методики навчання освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти, є теми з національно-патріотичного, громадянського виховання, історії та культури України, соціальної інтеграції та інклюзії. Однак ці теми часто подаються узагальнено або фрагментарно, без чіткого акценту на поєднанні національних та європейських цінностей, що є важливим у контексті євроінтеграційних процесів. Приклади наведено в таблиці 1.

З огляду на наявну тематику освітніх компонентів, наведених у таблиці, є підстави вважати, що зміст курсів потребує подальшого розширення та конкретизації. Зокрема, необхідно доповнити програми темами, що враховують сучасні виклики щодо формування національної ідентичності учнів, посилення національно-патріотичного виховання та застосування інтегративних підходів з урахуванням європейського контексту та сучасних освітніх тенденцій.



Таблиця 1

**Аналіз тематичного змісту програм освітніх компонентів підготовки
майбутніх вчителів початкової школи
щодо формування національної ідентичності учнів**

Тема	Зміст
ОК «Історія України та національної культури» (https://surl.li/mykurs ; https://salo.li/10bcCe8)	
«Основні етапи становлення української державності»	Давня, нова, новітня та сучасна історія України, сучасна незалежність
«Традиційна українська культура»	Аналіз народних традицій, свят, мистецтва (вишивка, писанкарство, народна пісня)
«Українська національна ідея»	Визначення основних етапів становлення української національної ідеї для побудови сильної, могутньої держави
ОК «Педагогіка», ОК «Теорія і методика виховання» (https://salo.li/305b344 https://salo.li/fd84152)	
«Духовний розвиток особистості. Моральне та естетичне виховання»	Єдність загальнолюдських і національних цінностей у моральному вихованні, народна мораль, дотримання традицій, звичаїв тощо, естетичне виховання на народних традиціях, національному мистецтві, музиці, фольклорі
«Виховання громадянської культури школяра»	Виховання ціннісного ставлення до держави. Національна самосвідомість. Національно-патріотичне виховання учнів в школі.
ОК «Основи інклюзивної освіти» (https://salo.li/7E5d452)	
«Інклюзивна освіта в сучасній українській школі: сутність, головні завдання і принципи»	Головні завдання та принципи розвитку інклюзивної освіти як «освіти для всіх»
«Світовий досвід включення дітей з ООП в освітній процес школи»	Шляхи підвищення ефективності соціалізації людей з особливими потребами на сучасному етапі
Методики навчання освітніх галузей початкової освіти (https://surl.li/eceefg)	
Мовно-літературна: «Дитяча література рідного краю як джерело літературної спадщини для молодших школярів»	Методика роботи з загадками, прислів'ями, лічилками, скороговками та особливості опрацювання казок, легенд, міфів. Значення дитячої літератури рідного краю для формування національної свідомості учнів.
Технологічна галузь: «Особливості конструювання виробів з різних матеріалів»	Технології виготовлення ляльки-мотанки. Художні відмінності народної вишивки різних етнографічних регіонів України тощо
Фізкультурна галузь: «Ігри. Класифікація рухливих ігор»	Методика навчання рухливих ігор. Ігри для активного відпочинку
Мистецька галузь: «Художньо-творча практична діяльність у початковій школі»	Проведення мистецьких заходів (концертів, виставок, народних свят, конкурсів, інсценізацій, флеш-мобів тощо).



У контексті забезпечення відповідності розвитку загальної середньої освіти в Україні викликам часу велика увага приділяється новому професійному стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), затверджену наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225, який слугує основою для оновлення освітніх програм, розроблення навчальних планів та освітніх компонентів, спрямованих на професійну підготовку педагогічних кадрів (Міністерство освіти і науки України, 2024). Цей документ чітко визначає мету професійної діяльності вчителя початкової школи, яка полягає в організації навчання і виховання учнів через формування ключових компетентностей та світоглядних орієнтацій на основі загальнолюдських і національних цінностей. Крім того, стандарт наголошує на необхідності розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, які є основою для подальшої самореалізації дитини та її успішного включення в освітній простір протягом життя. Це завдання є особливо важливим у контексті розвитку національної ідентичності в умовах інтеграції до європейського культурного та освітнього простору, адже саме вчитель початкової школи закладає основи патріотизму, формує громадянську свідомість та сприяє відкритості до демократичних і гуманістичних цінностей, зокрема толерантності, рівності та поваги до прав людини.

Професійний стандарт структурує діяльність вчителя навколо п'яти ключових функцій, реалізація яких забезпечується відповідними компетентностями. До цих функцій належать: навчання здобувачів освіти предметів або інтегрованих курсів; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, колегами); участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; провадження освітнього процесу – включно з його плануванням, реалізацією та оцінюванням; безперервний професійний розвиток педагога, що забезпечує його адаптацію до нових викликів і змін у суспільстві (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Ці функції є взаємопов'язаними і мають безпосереднє значення для реалізації завдань формування національної ідентичності учнів початкової школи. Зокрема, викладання інтегрованих курсів відкриває широкі можливості для включення до змісту освіти питань, пов'язаних з українською культурною спадщиною, історією та мовою, що сприяє розвитку в учнів почуття приналежності до нації (ідентифікації з нацією). Партнерство розширює сферу виховного впливу, залучаючи сім'ї та громади до виховання патріотичних почуттів. Створення безпечного освітнього середовища є необхідною умовою розвитку громадянської позиції та активної участі дітей у суспільному житті. Здійснення освітнього процесу на основі системного та цілеспрямованого підходу уможливорює системне формування національно-культурних цінностей, а безперервний професійний розвиток педагогів забезпечує їхню здатність відповідати сучасним освітнім і соціальним потребам, особливо з інтеграцією національної ідентичності з європейськими орієнтирами.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) окреслює не лише рамки професійної діяльності вчителя, а й стратегічні напрями його розвитку як суб'єкта формування національно свідомої, культурно вкоріненої і водночас європейсько орієнтованої особистості учня початкової школи. Одним із ключових механізмів досягнення цієї мети є система професійних компетентностей, оволодіння якими забезпечує готовність вчителя до виконання певних трудових функцій.

У Стандарті чітко окреслено компетентності, необхідні майбутньому вчителю початкової школи: мовно-комунікативна; предметна; методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічного партнерства; інклюзивна;



здоров'язбережувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; уміння вчитися впродовж життя. Кожна з цих компетентностей відіграє важливу роль у розвитку педагогічної майстерності та є основою для виконання завдань освіти, орієнтованої на демократичні та гуманістичні цінності.

У зв'язку з цим доцільно розглядати зміст професійних компетентностей у розширеному форматі, який враховує такі ключові компоненти, як здібності, знання, уміння, навички, комунікація, взаємодія, а також автономність і відповідальність професійного мислення. Такий підхід дозволяє реалізувати весь потенціал кожної компетентності у досягненні освітніх цілей, зокрема у формуванні національної ідентичності учнів початкової школи та забезпеченні їхньої готовності до свідомої участі в демократичному суспільстві.

1. *Мовно-комунікативна компетентність* передбачає здатність учителя забезпечувати навчання державної мови як основи формування національної ідентичності, інтегрувати культурні елементи в освітній процес та сприяти розвитку багатомовності. Вчителі мають бути обізнані з мовними нормами та принципами міжкультурної комунікації. Вони також повинні розуміти особливості мовленнєвого середовища та вміти адаптувати стиль спілкування до віку та індивідуальних особливостей учнів. Важливими навичками є вміння вести діалог, аналізувати тексти національно-патріотичного змісту, ефективно взаємодіяти з учнями, батьками та колегами. У своїй комунікативній діяльності вчителі мають просувати українську мову в контексті європейських лінгвістичних практик. Педагоги несуть відповідальність за збереження єдності мовленнєвої культури та свідомий вибір методів і засобів вираження, які сприяють формуванню національної свідомості та поваги до мовної різноманітності.

2. *Предметно-методична компетентність* передбачає готовність учителя інтегрувати національний та європейський контексти у зміст освіти, щоб розвивати національну свідомість учнів та заохочувати їх до сприйняття загальнолюдських цінностей. Вчителі мають бути обізнані з навчальною програмою, інтегрованими методами навчання, основами української культури та європейськими цінностями. Вони повинні мати вміння планувати творчі уроки, добирати змістовні матеріали, розробляти дидактичні засоби національного спрямування, реалізовувати проекти та використовувати інтерактивні методи для засвоєння дітьми норм, цінностей та знань, пов'язаних з їхньою національною приналежністю тощо. Спілкування з учнями передбачає пояснення важливості національних та європейських цінностей. Вчителі відповідальні за якість освітніх послуг та демонструють автономію, самостійно обираючи методичні підходи, що відповідають освітнім цілям.

3. Метою *інформаційно-цифрової компетентності* є розвиток культурної самобутності та демократичних ідеалів через раціональне використання цифрових технологій через ефективне використання цифрових ресурсів. Учитель має володіти знаннями про сучасні цифрові інструменти, зокрема європейські освітні платформи, розуміти принципи інформаційної безпеки та критичного оцінювання. Створення якісного цифрового контенту з національним фокусом, використання інтерактивних технологій та обговорення цифрового матеріалу з учнями є важливими аспектами цієї компетентності. Інтерактивне спілкування має заохочувати до осмисленого споживання цифрового матеріалу та виховувати патріотизм. Відповідальність учителя полягає у забезпеченні достовірності поданої інформації, автономія – у вільному виборі цифрових засобів навчання.



4. *Психологічна компетентність* передбачає вміння вчителя створювати емоційно комфортне середовище для обговорення тем, пов'язаних з культивуванням засвоєння демократичних ідеалів та принципів єдності, суспільної солідарності та загальноєвропейських орієнтирів, культурної приналежності та цінностей відкритого суспільства. Вчителі повинні розуміти основи дитячої психології та знати, як надавати емоційну підтримку і зберігати психологічне здоров'я учнів. Важливими навичками є адаптація педагогічних підходів до психоемоційних особливостей дітей, розпізнавання емоційних потреб та організація безпечного освітнього простору. Комунікативний компонент передбачає емпатію з учнями під час обговорення культурної спадщини. Відповідальність учителя передбачає забезпечення психологічного благополуччя в освітньому середовищі та здатність обирати відповідні підходи до емоційної підтримки залежно від ситуації.

5. *Емоційно-етична компетентність* проявляється у здатності вчителя розпізнавати та регулювати власні емоції, моделювати етичну поведінку, заохочувати повагу до культурної спадщини та демократичних традицій, розвивати в учнів критичне мислення та толерантність у полікультурному просторі. Вчителі повинні мати базові уявлення про емоційний інтелект, моральні норми і принципи взаємоповаги, справедливості та взаєморозуміння. Створення атмосфери довіри, ведення емпатійного діалогу, вирішення конфліктів та підтримання позитивної емоційної атмосфери сприяє ефективному засвоєнню національно-патріотичних ідеалів, пробудженню почуття національної приналежності. Комунікація має ґрунтуватися на позитивних прикладах відповідального ставлення до суспільних цінностей і міжкультурного діалогу. Відповідальність проявляється через дотримання етичних норм, а автономія – через вміння обирати відповідні методи емоційної взаємодії з учнями.

6. *Компетентність педагогічного партнерства* спрямована на побудову ефективної співпраці з батьками, колегами, громадою в контексті виховання патріотичних почуттів і національної гідності. Педагоги повинні розуміти принципи партнерства, знати, як залучати різних учасників освітнього процесу, володіти методами ефективної взаємодії. Ключовими у цій сфері є вміння налагоджувати співпрацю, координувати спільні освітні ініціативи, адаптувати освітній контент до потреб конкретної громади. Комунікаційна діяльність передбачає відкритий діалог з батьками та представниками громади щодо осмислення національної приналежності та утвердження національної ідентичності. Відповідальність означає досягнення спільних виховних цілей. Автономія вчителя дає можливість вільно обирати форми та канали взаємодії відповідно до контексту.

7. *Інклюзивна компетентність* передбачає здатність вчителя створювати умови для рівної участі всіх учнів у процесі соціалізації в національному контексті та сприяти засвоєнню базових постулатів європейського соціокультурного простору. Педагоги повинні володіти знаннями про принципи інклюзивної освіти, особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами та способи адаптації навчальних матеріалів з національним змістом. Вони також повинні вміти організовувати інклюзивні заходи, підтримувати мотивацію та заохочувати повагу до різноманітності серед учнів, щоб забезпечити доступність освітнього процесу. Комунікація має бути чутливою до потреб кожного учасника освітнього процесу у контексті культурної самобутності. Відповідальність має гарантувати рівні можливості для всіх та створення атмосфери взаємної поваги з урахуванням норм європейського співробітництва. Автономія вчителя підтримується свободою у виборі відповідних стратегій інклюзивної освіти.



8. *Здоров'язбережувальна компетентність* позначає здатність педагога створювати безпечне фізичне, психологічне та інформаційне середовище, спрямоване на опанування учнями ціннісною системою нації та орієнтирами, що поділяються у європейському просторі. Вчителі мають бути обізнані з основами здоров'я, методами профілактики ризиків та принципами здорового способу життя, в тому числі з традиційними українськими звичаями. Вміння виявляти стресогенні фактори, організовувати профілактичні заходи та підтримувати взаєморозуміння з учасниками освітнього процесу забезпечує гармонійний розвиток учнів. Спілкування та взаємодія мають сприяти побудові довіри та надавати підтримку усім учасникам освітнього середовища. Вчителі несуть відповідальність за фізичний та психологічний комфорт своїх учнів. Надана їм автономія у виборі форм і методів навчання дозволяє ефективно адаптувати освітній процес до наявних умов і сприяти збереженню здоров'я дітей.

9. *Прогностична компетентність* відображає здатність вчителя прогнозувати результати освітнього процесу в контексті формування національної ідентичності. Прогностична компетентність вчителя виявляється у його здатності прогнозувати результати освітнього процесу. Таке прогнозування є наслідком усвідомлення соціальних, культурних, історичних та філософських взаємозв'язків між національними та європейськими цінностями. Педагоги повинні володіти методами педагогічного аналізу та прогнозування, розуміти тенденції освітньої політики та соціокультурного розвитку. Вміння розробляти освітні стратегії на основі зібраних даних та досвіду уможливорює цілеспрямований виховний вплив. Комунікативний компонент проявляється у спільному з колегами плануванні та обговоренні з батьками освітніх перспектив. Вчителі несуть відповідальність за досягнення прогнозованих освітніх результатів та вибір способів реалізації освітніх завдань.

10. *Організаційна компетентність* передбачає вміння вчителя структурувати освітню діяльність, спрямовану на розвиток національної свідомості учнів, єдності та самобутності з урахуванням загальноєвропейських принципів демократії, верховенства права та людської гідності. Вчителі мають бути обізнані з принципами тайм-менеджменту та методами планування і проведення культурно-освітніх заходів, які пропагують національні та європейські культурні надбання, моральні стандарти, ідеали. Організація свят, фестивалів та екскурсій, які інтегрують українську історію та культуру, забезпечує зміст освіти. Спілкування з учнями, батьками та колегами сприяє залученню до спільної діяльності. Відповідальність проявляється у досягненні результативності діяльності, автономія – у здатності обирати форми діяльності, що відповідають освітнім цілям.

11. *Оцінювально-аналітична компетентність* має на меті забезпечити об'єктивну оцінку сформованості в учнів національно-патріотичних установок, готовності до взаємодії з Європою. Вчителі мають бути обізнані з методами оцінювання освітніх результатів, принципами аналізу освітнього впливу та формувального оцінювання. Ключові навички включають розробку критеріїв оцінювання, аналітичну підтримку освітніх процесів та забезпечення зворотного зв'язку. Комунікація здійснюється через відкритий діалог з учнями та батьками щодо досягнень учнів та ціннісних орієнтацій. Вчителі зобов'язані забезпечувати неупередженість оцінювання та самостійно визначати підходи й інструменти для перевірки результатів.

12. *Навчання впродовж життя* – це інтегральна компетентність, яка охоплює здатність вчителя до безперервного професійного розвитку, спрямованого на



вдосконалення своїх знань і практик у галузі національної та європейської освіти. Вчителі мають бути обізнані з сучасними освітніми тенденціями та джерелами професійного зростання, а також з академічними, грантовими та міжкультурними програмами. Здатність аналізувати власну діяльність, обмінюватися досвідом з колегами та оновлювати педагогічні практики забезпечує динамічність професійного розвитку. Комунікація вчителя ґрунтується на активній участі у професійних спільнотах, відповідальній підтримці актуальності своєї компетентності, а автономія – на самостійному виборі шляхів професійного розвитку.

Означені компетентності вчителя початкової школи взаємопов'язані між собою і створюють синергію, що сприяє досягненню мети професійної діяльності. Наприклад, мовно-комунікативна та предметно-методична компетентності дають змогу вчителю інтегрувати національний зміст в освітній процес. Натомість психологічна та емоційно-етична компетентності забезпечують учням емоційну підтримку. Інформаційно-цифрова компетентність розширює доступ до ресурсів, що популяризують українську культуру, а інклюзивна та здоров'язбережувальна компетентності сприяють створенню середовища, в якому кожен учень може відчути себе частиною нації. Прогностична, організаторська та оцінно-аналітична компетентності реалізують системний підхід до освіти. Здатність навчатися впродовж життя дозволяє вчителям адаптуватися до суспільних змін. У контексті європейської інтеграції ці компетентності дають змогу вчителям виховувати учнів громадянами України, відкритими до європейських цінностей. Наприклад, через проекти про європейські країни або екологічні ініціативи вчителі можуть заохочувати учнів поєднувати національну гордість із глобальною відповідальністю, що є важливим для формування сучасної ідентичності.

Отже, професійні компетентності вчителя початкових класів, визначені Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), формують надійне підґрунтя для розвитку національної ідентичності учнів у контексті євроінтеграційних процесів. Кожна компетентність, поєднуючи знання, уміння, навички, здатності, комунікацію, відповідальність і автономію, сприяє реалізації мети професійної діяльності – вихованню свідомих громадян України, які поважають свою культуру та водночас готові до життя в європейському суспільстві. Трудові функції вчителя забезпечують системний підхід до цього процесу, охоплюючи навчання, виховання, організацію середовища та професійний розвиток. Проте стандарт не містить чітких індикаторів, які б визначали рівень готовності вчителя до виконання цього завдання в умовах євроінтеграції, а також поєднував конкретизацію методів і засобів інтеграції національної ідентичності в освітній процес.

Згідно з європейськими стандартами підготовки вчителів початкових класів у країнах Європи, значна увага приділяється підготовці педагогів до професійної діяльності в мультикультурному середовищі. Варто звернути увагу на наявність таких навчальних курсів та тем в програмах дисциплін: «Практика культурно чутливого оцінювання», «Методи соціальної інтеграції в класі», «Психологічна підтримка в мультикультурному середовищі», «Планування та розробка мультикультурного курикулуму з адаптацією та створення культурно релевантних навчальних матеріалів», «Партнерство з громадою та культурними організаціями». Вони відображають комплексний підхід, який застосовується в європейській освіті для підготовки вчителів до роботи в мультикультурному середовищі, з особливим акцентом на практичні аспекти міжкультурної педагогіки, які допомагають учителям



ефективно поєднувати національні та європейські цінності у виховному процесі (Lavonen, 2021; United Kingdom Department for Education, 2021).

У професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи українських закладів вищої педагогічної освіти в переважній більшості такий напрям підготовки є радше винятком, ніж правилом, що вказує на потребу модернізації змісту педагогічної освіти. Водночас варто зазначити, що до навчального плану освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 013.00.01 «Початкова освіта» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (<https://surl.li/mefnuw>) включено курс за вільним вибором студентів «Міжкультурна комунікація».

Таким чином, результати контент-аналізу свідчать про необхідність системного оновлення змісту навчальних програм підготовки вчителів початкової школи темами, присвяченими формуванню національної ідентичності в контексті євроінтеграції, а також розроблення чітких критеріїв оцінки відповідних компетентностей у професійному стандарті.

Для забезпечення максимальної ефективності професійної діяльності майбутнім учителям початкової школи необхідно постійно збагачувати зміст власних компетентностей, зокрема шляхом ознайомлення з кращими європейськими освітніми практиками та інтеграції сучасних методик у процес виховання національної свідомості учнів. У цьому контексті особливо актуальним є розширення змісту освітніх компонентів професійної підготовки педагогів за рахунок тематичних блоків, спрямованих на формування національної ідентичності у поєднанні з європейськими цінностями. Такий підхід дозволить забезпечити цілісність педагогічної підготовки, її актуальність та відповідність сучасним викликам у сфері освіти. Наведемо приклади тематичного доповнення змісту дисциплін:

– *«Історія України та національної культури»*: «Історична пам'ять і колективна ідентичність», «Україна в європейському культурному просторі», «Героїка, волонтерство та гідність: новітня історія України», «Мова, медіа і національна самоідентифікація», «Символіка, ритуали та національні традиції у сучасному шкільному середовищі»;

– *«Педагогіка», «Теорія та методика виховання»*: «Освіта як простір національної єдності та європейської інтеграції», «Різні цінності в сучасному світі: роль учителя як модератора діалогу», «Виховання через співпереживання», «Педагогіка миру і гідності», «Європейські програми як ресурс формування ідентичності»;

– *«Основи інклюзивної освіти»*: «Ідентичність у багатокультурному класі», «Освіта для всіх: ідентичність і різноманіття», «Національна ідентичність у контексті міграції та вимушеного переселення», «Партнерство з батьками в мультикультурному середовищі», «Цифрові платформи для інтеркультурного обміну»;

– *«Методика навчання мовно-літературної галузі»*: «Українські народні казки як елемент культурної пам'яті», «Сучасна українська література для дітей як відображення національного характеру», «Читання як шлях до національної та європейської ідентичності», «Інклюзивні стратегії у навчанні читання», «Патріотика 2.0: навчаємо любові до Батьківщини через ігри, мультики та цифрові історії»;

– *«Методика навчання громадянської та історичної галузі»*: «Державні символи України та європейські елементи ідентичності», «Герої української сучасності», «Європейське громадянство: права, обов'язки, відповідальність», «Інтерактивні



методи вивчення історії», «Формування ідентичності через локальну історію», «Поважаю себе – поважаю інших: гра як педагогічна технологія»;

– «Методика навчання соціальної та здоров'язбережувальної галузі»: «Інклюзія на уроці фізичної культури», «Українські традиції здоров'я: спадщина для майбутнього», «Психоемоційне благополуччя», «Культура безпеки у повсякденному житті»;

– «Методика навчання мистецької галузі»: «Народне мистецтво України у шкільному середовищі», «Європейське мистецтво в українському класі», «Мистецькі проекти без бар'єрів: інклюзія у творчості», «Музика як код національної культури», «Театральні форми у формуванні культурної грамотності»;

– «Методика навчання математичної галузі»: «Українські орнаменти та геометрія: від вишиванки до сучасного дизайну», «Математика в українських традиціях: скільки зерна в колядці?», «Європейські валюти в математичних задачах», «Математичні ігри Європи та України», «Цифровий героїзм: як DATA-аналіз допомагає Україні під час війни»;

– «Методика навчання природничої галузі»: «Українські природні багатства: від Карпат до Азовського моря», «Екологічні традиції українців: від народних звичаїв до сучасних ініціатив», «Кліматичні зміни: локальні наслідки та глобальні рішення», «Рідкісні тварини України: чому вони важливі для Європи?», «Здорове харчування: українські суперфуди та європейські тренди»;

– «Методика навчання інформатичної галузі»: «Українські IT-герої», «Кодуємо разом: створення проєктів на тему українських традицій», «Кібербезпека: як захистити себе в інтернеті?», «Цифрові міста: як технології роблять Україну сучасною», «Візуалізація даних: інфографіка про Україну»;

– «Методика навчання технологічної галузі»: «Етнодизайн як міст між національними традиціями та сучасними європейськими тенденціями», «Цифрові технології у вивченні традиційних українських ремесел», «Трудове навчання як інструмент соціальної згуртованості: створення «Дерева єдності»», «Порівняльний аналіз європейських та українських підходів до трудового навчання», «Виховання гідності через творчість»;

– «Методика навчання фізкультурної галузі»: «Українські народні ігри у фізичному вихованні», «Олімпійські чемпіони України: їхні історії та досягнення», «Європейські види спорту та українські традиції», «Здоровий спосіб життя: як дотримуватися європейських стандартів?», «Інклюзивний спорт: ігри для всіх»

Запропоновані теми повністю узгоджуються з положеннями Державного стандарту початкової освіти та концепцією «Нової української школи», що орієнтовані на формування ключових компетентностей – громадянської, соціальної, культурної та міжкультурної. Їх зміст відображає інтеграцію національно-патріотичного, інклюзивного та європейсько орієнтованого компонентів у професійну підготовку вчителя початкової школи. Тематичні блоки враховують актуальні освітні виклики, зокрема потребу у формуванні національної ідентичності в поєднанні з відкритістю до цінностей демократії, толерантності та культурного різноманіття. Практична спрямованість кожної теми забезпечує можливість їх ефективного застосування у щоденній педагогічній діяльності, сприяючи підготовці компетентного, відповідального та національно свідомого вчителя нової генерації.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведене дослідження засвідчило, що формування національної ідентичності учнів у контексті євроінтеграційних процесів потребує системного переосмислення



змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розробка освітніх компонентів має ґрунтуватися на інтеграції національно-патріотичних цінностей із європейськими гуманістичними орієнтирами, що забезпечить виховання свідомих, відкритих до культурного різноманіття громадян України. Аналіз змісту чинних освітніх програм та професійного стандарту вчителя засвідчив позитивну динаміку у включенні національної тематики, проте виявив потребу в її розширенні, конкретизації та узгодженні з європейськими підходами. Особливу увагу слід приділити чіткому структуруванню компетентностей, які мають бути сформовані в межах підготовки вчителя, з урахуванням здатностей, знань, умінь, навичок, відповідальності та автономності професійного мислення.

Запропоновані у статті напрями модернізації освітніх компонентів спрямовані на підвищення якості педагогічної підготовки й забезпечення готовності майбутніх учителів до реалізації цілей виховання у нових соціокультурних умовах. Їх впровадження дозволить гармонізувати освітній процес відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, концепції «Нової української школи» та культурної політики ЄС. У контексті отриманих результатів доцільним вбачаємо подальше наукове опрацювання проблеми через розроблення та експериментальну перевірку педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, що сприятимуть ефективному формуванню національної ідентичності учнів початкової школи у поєднанні з європейськими цінностями

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І., Канішевська, Л., & Журба, К. (2024). Формування національної ідентичності школярів у сучасному науковому осмисленні. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*, 12, 282–294. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-12\(40\)-982-994](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-12(40)-982-994)
2. Журба, К., Бех, І., Бойко, С., Євтушок, В., Гаряча С., Канішевська Л., ... Ясько, В. (2024). *Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія (Журба, К., & Рейпольська, О. (Ред.)).* Київ: Компрінт. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741358/>
3. Звездова, О. Популяризація європейських цінностей як завдання культурної політики Європейського Союзу в Україні (2020). *Європейські історичні студії*, 15, 41–49.
4. Кабінет Міністрів України. (2016). *Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження № 988-р від 2016 р.* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>
5. Кабінет Міністрів України (2023). *Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках: постанова № 1322 від 2023 р.* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text>
6. Каліта, Н., & Пантюк, М. (2021). Національно-патріотичне виховання учнів початкової школи. *Молодь і ринок*, 10, 20–25.
7. Міністерство освіти і науки України. (2024). *Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ № 1225 від 2024 р.* <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>



8. Савицька, І. М. (2024). Зарубіжний досвід формування ціннісного світогляду студентів соціономічних професій університетів наук про життя. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 99–104. <https://doi.org/10.32782/ART/2024-4-17>
9. Силенко, Н. І. (2023). *Формування національно-культурної ідентичності молодших школярів у процесі взаємодії сім'ї та школи: дис. канд. пед. наук*. Київ.
10. Сирочинська, Т. А., & Синчук, О. М. (2024). Професійна підготовка сучасного вчителя до формування національної та громадянської ідентичності у закладі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 214, 316–319. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-316-319>
11. Ярова, О. (2018). *Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.)*. Київ: Педагогічна думка, 2018.
12. European Commission. (2008). *European qualifications framework for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
13. European Parliament and Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 394, 10–18.
14. Guo, L. (2019). *Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship. GCED Clearinghouse*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Preparing%20teachers%20to%20educate%20for%2021st%20century%20global%20citizenship.pdf>
15. Lavonen, J. (2021). Implementation of a national teacher education strategy: The Finnish case. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856812>
16. Schratz, M. (2014). The European Teacher: Transnational Perspectives in Teacher Education. *CEPS Journal*, 4(4), 11–23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129574.pdf>
17. UNESCO & UNODC. (2019). *Handbook for Primary School Teachers*. https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO_Handbook_for_Primary_School_Teachers_English.pdf
18. United Kingdom Department for Education. (2021). *Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. <https://cutt.ly/ywLLJNSH>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-14](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-14)

Аспірант, **ОЛЕКСІЙ ЛОМАКА**
Хмельницький національний університет
E-mail: lomakaos@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6292-4750>

СТРУКТУРА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ СПОРТИВНОЇ ІНДУСТРІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена компаративістичному аналізу структури бакалаврських програм підготовки тренерів-викладачів у провідних університетах Великої Британії в контексті їх відповідності сучасним вимогам спортивної індустрії. У сучасному світі, де спортивна наука стрімко розвивається, попит на висококваліфікованих фахівців у галузі спортивного тренерства та фізичного виховання зростає, що потребує адаптації освітніх програм до швидко змінюваних потреб спортивної індустрії. Розглянуто основні аспекти організації навчального процесу в десяти провідних університетах, зокрема структуру навчальних планів, методи викладання педагогічних дисциплін, підходи до оцінювання тренерсько-педагогічних компетентностей та роль обов'язкових стажувань у школах і освітніх закладах. Особливу увагу приділено зв'язку цих програм із стандартами підготовки вчителів фізичного виховання, професійними акредитаціями Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) та Асоціації спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching), а також кваліфікаційними вимогами для роботи в освітніх закладах.

На основі компаративного аналізу виявлено ключові елементи, що впливають на якість підготовки майбутніх тренерів-викладачів: розвиток педагогічних компетентностей для викладання спортивних дисциплін, інтеграція тренерських та освітніх методик, спрямованість курсів на подвійну підготовку для роботи як з спортсменами, так і з учнями в освітніх закладах, тісна співпраця зі школами та педагогічними коледжами.

У статті підкреслено важливість інноваційних компонентів освітніх програм, таких як інтеграція педагогічних практик з тренерськими методиками, стажування в школах та освітніх закладах, співпраця з педагогічними факультетами та розробка навичок викладання спортивних дисциплін різним віковим групам. Виявлено, що програми, які орієнтовані на подвійну підготовку (тренер + викладач) та співпрацю як з професійними спортивними організаціями, так і з освітніми закладами, підвищують універсальність та конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Ключові слова: тренер-викладач, навчальні програми, спортивна наука, стажування, міждисциплінарний підхід, CIMSPA, Асоціація спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching), університети, Велика Британія.

THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR COACH-EDUCATORS' TRAINING IN THE UNITED KINGDOM IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY REQUIREMENTS OF THE SPORTS INDUSTRY

ABSTRACT

This article presents a comparative analysis of the structure of undergraduate programmes for coach-educator training at the leading UK universities in the context of



their alignment with contemporary requirements of the sports industry. In the modern world, where sports science is rapidly evolving, the demand for highly qualified specialists in sports coaching and physical education is increasing, necessitating the adaptation of educational programmes to the rapidly changing needs of the sports industry.

The article examines the main aspects of educational process organisation at ten leading universities, particularly the structure of curricula, teaching methods for pedagogical disciplines, approaches to evaluating coaching-pedagogical competencies, and the role of mandatory placements in schools and educational institutions. Special attention is given to the connection between these programmes and physical education teacher training standards, professional accreditations from CIMSPA and UK Coaching, as well as qualification requirements for employment in educational institutions.

Based on comparative analysis, key elements influencing the quality of future coach-educator training have been identified: development of pedagogical competencies for teaching sports disciplines, integration of coaching and educational methodologies, programme orientation towards dual training for working with both athletes and students in educational institutions, and close collaboration with schools and teacher training colleges. The article emphasises the importance of innovative components in educational programmes, such as integration of pedagogical practices with coaching methodologies, placements in schools and educational institutions, collaboration with education faculties, and development of skills for teaching sports disciplines to different age groups. It is established that programmes oriented towards dual training (coach + educator) and collaboration with both professional sports organisations and educational institutions enhance the versatility and competitiveness of graduates in the labour market.

Keywords: *coach-educator, educational programmes, sports science, placements, interdisciplinary approach, CIMSPA, UK Coaching, universities, United Kingdom.*

ВСТУП

У сучасному світі спорт та фізичне виховання відіграють ключову роль у розвитку суспільства, здоров'я нації та міжнародного престижу країни. Спорт не лише сприяє фізичному розвитку, але й формує характер, забезпечує емоційне та соціальне здоров'я, а також має вирішальне значення для зміцнення національного духу в умовах глобалізації та міжнародної взаємодії. У цьому контексті освіта тренерів-викладачів у Великій Британії набуває особливої важливості. Попит на висококваліфікованих тренерів-викладачів зростає щороку, змушуючи університети адаптувати свої навчальні програми до швидко змінюваних вимог спортивної індустрії. Велика Британія, як одна з провідних країн у галузі спортивної освіти, пропонує студентам унікальні можливості для отримання теоретичних знань та практичного досвіду, поєднуючи академічні підходи із тісною співпрацею з професійними спортивними організаціями.

Британські університети розвинули унікальні освітні програми, що характеризуються глибокою інтеграцією теоретичної підготовки з практичною діяльністю, використанням сучасних спортивно-наукових досягнень та партнерствами з елітними спортивними клубами. Ці програми створені з метою підготовки фахівців, здатних тренувати спортсменів від початкового до професійного рівня, викладати фізичне виховання в освітніх закладах та розвивати спортивні програми в громадах.

Вказані досягнення у розвитку освітньої галузі можуть бути наочно підтверджені досягненнями Великої Британії як спортивної країни – у міжнародних



змаганнях, побудові системи високорозвинутого професійного спорту (футболу, веслування, кануполо, тощо). Британські тренери є високо затребуваними у світі фахівцями, тому дослідженню даного питання варто приділити увагу в контексті запозичення цінного міжнародного досвіду для імплементації в Україні.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у порівняльному аналізі структури бакалаврських освітніх програм з підготовки тренерів-викладачів у провідних університетах Великої Британії та встановленні їх відповідності сучасним вимогам спортивної індустрії та професійним стандартам Асоціації спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching) і Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA). Це дослідження є спробою не лише систематизувати відомості про найкращі програми Великої Британії, але й проаналізувати їхній потенціал для вдосконалення спортивної освіти в Україні, щоб дати нашим студентам можливість стати частиною цієї глобальної спортивної спільноти.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий інтерес до проблематики підготовки тренерів та спортивної освіти в Україні знайшов відображення у роботах провідних науковців галузі. Фундаментальний внесок у розвиток теорії та методики спортивної підготовки зробив В.М. Платонов, який у своїх працях обґрунтував комплексний підхід до підготовки спортсменів та тренерів.

Питання професійної підготовки тренерів-викладачів у системі підвищення кваліфікації досліджувалося К.В. Царенко у кандидатській дисертації «Розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації» (Царенко, 2018). Професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в ступеневій системі освіти вивчала А.М. Багорка (Багорка, 2019).

Аналіз української спортивно-педагогічної літератури показує, що дослідження переважно зосереджені на вітчизняних аспектах підготовки тренерських кадрів, тоді як міжнародний досвід, зокрема британський, залишається недостатньо вивченим. Це обумовлює актуальність цього дослідження в контексті можливого запозичення прогресивного британського досвіду для удосконалення вітчизняної системи підготовки тренерів-викладачів.

Британський досвід є особливо цінним для України з огляду на успішні приклади співпраці наших країн в освітній сфері. Досвід британських університетів у підвищенні якості освіти може стати корисним для України (Чорноморський національний університет імені Петра Могили, 2025).

Теоретичною основою дослідження слугували офіційні веб-портали провідних університетів Великої Британії (університету Лафборо (Loughborough University), університету Бірмінгема (University of Birmingham), університету Стірлінга (University of Stirling), університету Лідс Бекетт (Leeds Beckett University), університету Бата (University of Bath), університету Ексетера (University of Exeter), університету Ліверпуль Джон Мурс (Liverpool John Moores University), Манчестерського метрополітен університету (Manchester Metropolitan University), університету Бірмінгем Сіті (Birmingham City University) та Кардіфського метрополітен університету (Cardiff Metropolitan University)), нормативно-правові документи, що регулюють компетентності та кваліфікації у сфері спорту (UK Coaching, 2025), а також матеріали Асоціації спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching) та Інституту з



управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) щодо професійних стандартів (Indeed.com UK, 2024; PRNewswire, 2025; CIMSPA, 2018).

У процесі дослідження використано такі теоретичні та емпіричні методи: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, інтерпретація та систематизація офіційних документів університетів та професійних організацій.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для порівняльного аналізу обрано десять провідних університетів Великої Британії, що готують тренерів-викладачів. Вибір цих закладів обґрунтований їхньою репутацією у світовій спортивній освіті, високими позиціями у міжнародних рейтингах та унікальними підходами до підготовки фахівців спортивної галузі.

Університет Лафборо займає перше місце у світі за спортивними дисциплінами згідно з рейтингом QS, і цей університет вважається еталоном спортивної освіти. Унікальність цього закладу полягає в тому, що його Академія тренерів та волонтерів (Coach and Volunteer Academy) дає студентам можливість безпосередньо працювати з олімпійськими спортсменами та професіоналами, які тренуються на кампусі університету. Програма підготовки тренерів з веслування, яка співпрацює з Федерацією академічного веслування Великої Британії (British Rowing) та національними командами, є однією з найсильніших у світі (Loughborough University, 2025). З іншого боку, університет Бірмінгема, який займає шосте місце за спортивними дисциплінами, має модель освіти, що поєднує високі академічні стандарти з реальними інноваціями у спортивній науці. Університет також має тісні зв'язки з Національною службою охорони здоров'я Великої Британії (NHS), що дозволяє студентам отримувати унікальний досвід на стику спортивної науки та медицини (University of Birmingham, 2025). Університет Бата, який знаходиться на 15-му місці у світі і на першому в Великій Британії за напрямом спортивних наук, славиться своїми передовими спортивно-науковими лабораторіями. Тут студенти мають змогу працювати з біомеханікою, спортивною фізіологією та психологією, а також тісно співпрацюють з Федерацією каное Великої Британії (British Canoeing) у підготовці тренерів водних видів спорту (University of Bath, 2025). Університет Стірлінга представляє щорічну модель підготовки тренерів з фокусом на соціально-педагогічні аспекти тренерської діяльності, де велика увага приділяється роботі з різноманітними соціальними групами (University of Stirling, 2025). Університет Ліде Бекетт виділяється своїм Центром спортивного коучингу (Centre for Sport Coaching), де студенти проходять обов'язкову річну практику, отримуючи неймовірний досвід у спортивній індустрії, що дає їм перевагу на ринку праці (Leeds Beckett University, 2025). Манчестерський метрополітен університет активно співпрацює з професійними спортивними організаціями, включаючи не лише футбольні клуби, а й центри веслування, каное та легкої атлетики, що значно розширює можливості для студентів (Manchester Metropolitan University, 2025). Університет Бірмінгем Сіті має додаткові переваги завдяки співпраці зі Стадіоном Александра (Alexander Stadium) та Іграми Співдружності (Commonwealth Games), що дає студентам можливість працювати на найвищих спортивних об'єктах світу (Birmingham City University, 2025). Університет Ліверпуль Джон Мурс, зі своєю 50-річною історією в спортивній науці, поєднує науку з практикою, маючи подвійне акредитаційне визнання від Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) та Асоціації спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching) (Liverpool John Moores University, 2025). Кардіфський метрополітен університет підкреслює важливість практико-орієнтованого



підходу, орієнтуючись на роботу з клієнтами спортивної індустрії та розвиток регіональних програм (Cardiff Metropolitan University, 2025). Університет Ексетера як член Групи Рассел (Russell Group) поєднує академічну досконалість з практичною орієнтацією, пропонуючи широкі можливості міжнародного навчання (University of Exeter, 2025).

Під час дослідження було виявлено кореляцію з розвитку та постійного вдосконалення освітніх програм підготовки тренерів-викладачів та зростанням спортивної галузі Великої Британії в цілому. Спорт та фізична активність роблять внесок до економіки Великої Британії у розмірі £39 мільярдів (Sports economy growth, 2022), при цьому у 2021 році спортивний сектор сприяв доходу в £99,6 мільярдів в економіку Великої Британії, що еквівалентно 2,5 % від загального економічного показника Великої Британії (Sheffield Hallam University, 2024; GOV.UK, 2024). Такі масштаби економічної рентабельності зумовлюють високі вимоги до професійної підготовки кадрів у спортивній галузі.

Слід зазначити про прямий зв'язок між університетами тренерів-викладачів з організаціями, які опікуються професійними тренерськими кваліфікаціями та стандартами, що допомагають у подальшому працевлаштуванні. Асоціація спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching) встановлює чіткі стандарти для тренерів різних рівнів: від Рівня 1 (Level 1) Асистент тренера (Coaching Assistant) до Рівня 3+ (Level 3+) для елітного тренерства. Мінімальний вік для самостійного тренерства – 18 років, тоді як асистенти тренерів можуть починати роботу з 16 років (UK Coaching, 2025). Особлива увага приділяється безпеці, з обов'язковими перевітками Служби розкриття та заборони (DBS – Disclosure and Barring Service) та регулярним оновленням кваліфікацій кожні три роки (Indeed.com UK, 2024). Інститут з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA – Chartered Institute for the Management of Sport and Physical Activity) спільно з Асоціацією спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching) розробили професійні стандарти для тренерів, що встановлюють мінімальні знання, навички та поведінкові компетентності для кожної позиції у секторі (CIMSPA and UK Coaching launch coaching professional standards, 2018). Тренер повинен покращувати досвід учасників у спорті та фізичній активності, забезпечуючи спеціалізовану підтримку та керівництво відповідно до їхніх індивідуальних потреб. Відповідно до стандартів Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA), тренер повинен володіти вісьмома ключовими групами компетентностей: максимізація досвіду учасників; забезпечення безпечного та інклюзивного тренувального середовища; розуміння своєї ролі в організації; професійна практика; робота в тренерській команді; планування та проведення тренувальних сесій; планування та реалізація тренувальних програм; дотримання галузевого законодавства та організаційних процедур.

Тренери можуть мати вплив на окремих осіб, групи та спільноти. Вони керують плануванням, підготовкою, проведенням, постійною оцінкою та переглядом серії спортивних та/або фізичних активностей. Особливо важливою є здатність адаптувати програми для різних груп населення та створювати інклюзивне середовище. Варто підкреслити, що сучасні тренери-викладачі повинні володіти навичками роботи з технологіями спортивного аналізу, системами відеоаналізу, носійними пристроями для моніторингу здоров'я та цифровими платформами для управління тренувальним процесом. Це включає здатність інтерпретувати дані та адаптувати їх для різних аудиторій – від професійних спортсменів до школярів.



Особливої уваги заслуговує співпраця університетів з національними федераціями. Федерація академічного веслування Великої Британії (British Rowing) створила Академії високої ефективності (High Performance Academies) у восьми провідних клубах та університетах Англії і Шотландії, що дозволяє студентам отримувати досвід роботи з елітними спортсменами безпосередньо під час навчання (British Rowing, 2025). Паралельно з університетською підготовкою діють спеціалізовані програми національних федерацій, такі як Нагорода тренера (Coach Award) та Програми інструкторів веслувального спорту (Paddlesport Instructor programmes) від Федерації веслування на байдарках і каное Великої Британії (Paddle UK). Нагорода тренера BCAB (BCAB Coach Award) має акредитацію Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) та відповідає професійним стандартам галузі, забезпечуючи учасникам 20 балів Безперервного професійного розвитку (CPD – Continuing Professional Development) від Федерації веслування на байдарках і каное Великої Британії (Paddle UK) та 10 балів CPD від Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) (Paddle UK, 2025). Це демонструє, як професійні стандарти Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) поширюються не лише на університетські програми, але й на програми спортивних федерацій. Такі партнерства забезпечують студентам доступ до найсучасніших методик та технологій, що використовуються в професійному спорті.

Варто зазначити, що сучасні тренери повинні працювати з широким колом осіб, таких як інші тренери, колеги, волонтери, батьки, вчителі, молодіжні працівники та медичні працівники, щоб забезпечити найкращий можливий досвід. Це вимагає розвинених навичок міжпрофесійної співпраці та розуміння особливостей роботи з різними віковими та соціальними групами. Також необхідною передумовою такого широкого комунікативного професійного поля є використання онлайн-платформ, смартфонів та ноутбуків для проведення освітньої діяльності та співпраці із спортсменами незалежно від місцезнаходження.

Британські університети демонструють продуману організацію навчального процесу, де кожен заклад має свою унікальну філософію підготовки тренерів-викладачів. Університет Лафборо безумовно лідирує у світі спортивних дисциплін за рейтингом QS і вважається справжнім еталоном спортивної освіти. Тут є дуже цікава програма – Академія тренерів та волонтерів (Coach and Volunteer Academy), яка дає студентам можливість працювати з олімпійськими спортсменами прямо на кампусі. Програма підготовки тренерів з веслування, що співпрацює з Федерацією академічного веслування Великої Британії (British Rowing) та національними командами, справді вражає (Loughborough University, 2025). Університет Бірмінгем теж займає високі позиції, хоча і не на першому місці. Вони мають досить унікальний підхід, поєднуючи наукові досягнення з інноваціями у практиці. Зв'язки з NHS дозволяють студентам здобути справжній досвід у галузі спортивної медицини та спорту (University of Birmingham, 2025). Університет Бата, що є лідером у Великій Британії в спортивних науках, має фантастичні лабораторії для досліджень, де студенти можуть працювати над біомеханікою, фізіологією і психологією спорту. До того ж, університет активно співпрацює з Федерацією каное Великої Британії (British Canoeing) у підготовці тренерів з водних видів спорту (University of Bath, 2025). Університет Стірлінга більше зосереджений на соціально-педагогічних аспектах тренерської діяльності. Їх підхід дозволяє студентам працювати з різними соціальними групами, що дає їм унікальні навички для роботи у різних середовищах



(University of Stirling, 2025). Університет Лідс Бекетт вирізняється тим, що вимагає від своїх студентів пройти обов'язкову річну практику у спортивній індустрії, що дозволяє отримати дуже важливий досвід роботи на практиці (Leeds Beckett University, 2025). Манчестерський метрополітен університет активно співпрацює з різними спортивними організаціями, не тільки футбольними клубами, а й з центрами веслування, каное та легкої атлетики (Manchester Metropolitan University, 2025). Університет Бірмінгем Сіті має перевагу завдяки своїй співпраці зі Стадіоном Александра (Alexander Stadium) і Іграми Співдружності (Commonwealth Games), що відкриває доступ до спортивних об'єктів світового рівня (Birmingham City University, 2025). Університет Ліверпуль Джон Мурс, зі своєю 50-річною історією, поєднує науку і практику, маючи подвійне акредитаційне визнання від Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) та Асоціації спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching), що додає великої ваги дипломам їхніх випускників (Liverpool John Moores University, 2025). Кардіфський метрополітен університет активно працює з клієнтами індустрії та розвиває регіональні програми, що робить їх підхід дуже практичним і адаптованим до реальних потреб ринку (Cardiff Metropolitan University, 2025).

Рефлексивна педагогіка є ключовим елементом підготовки тренерів-викладачів у британських університетах. Університет Лафборо та університет Бата розробили системи рефлексивних щоденників та відеоаналізу тренувальних сесій для систематичного професійного розвитку майбутніх тренерів (Loughborough University, 2025; University of Bath, 2025). Модуль «Рефлексивний практик у фізичному вихованні» (The Reflective Practitioner in Physical Education) спрямований на розвиток здатності до систематичного самоаналізу та професійного вдосконалення. Майбутні тренери-викладачі навчаються аналізувати власну практику, виявляти сильні сторони та сфери для покращення, що є основою для безперервного професійного розвитку. Такий підхід відповідає вимогам Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) щодо постійного професійного розвитку та здатності до самооцінки як ключових компетентностей сучасного тренера-викладача.

Сучасний професійний спорт характеризується мультидисциплінарним підходом, де поряд з кожним елітним спортсменом працює команда фахівців: спортивні лікарі, психологи, фізіотерапевти, дієтологи. Британські університети адаптували свої програми для підготовки тренерів, здатних ефективно працювати в таких міждисциплінарних командах. Університет Бірмінгема демонструє найбільш інтегрований підхід до міжпрофесійної освіти (University of Birmingham, 2025). Студенти спортивних програм регулярно співпрацюють з майбутніми лікарями, вивчаючи не лише спортивну науку, але й основи спортивної медицини, фізіотерапії та психології. Університет Единбурга представляє практичний приклад такої співпраці через програму Веслування високої ефективності (Performance Rowing Programme) (University of Edinburgh, 2025). Програма об'єднує студентів, тренерів, спортивних науковців та медичний персонал, створюючи комплексний підхід до підготовки як спортсменів, так і майбутніх тренерів.

Британські університети розробили різноманітні моделі практичної підготовки, кожна з яких має свої специфічні особливості та переваги. Університет Лідс Бекетт реалізує модель «повного занурення» з обов'язковим роком практики в індустрії. Четвертий курс студенти проводять, працюючи повний робочий день у спортивних організаціях, поєднуючи практичну діяльність з написанням дипломної



роботи. Результатом такого підходу є 95 % працевлаштування випускників ще до закінчення університету (Leeds Beckett University, 2025). Лафборо Університет пропонує унікальну модель «кампусного стажування», де студенти мають постійний доступ до роботи з олімпійськими спортсменами та світовими тренерами безпосередньо на території університету. Це створює можливості для спостереження за роботою найкращих фахівців світу та участі у тренувальних процесах найвищого рівня (Loughborough University, 2025). Манчестерський метрополітен університет реалізує партнерство з професійними клубами, зокрема Манчестер Сіті (Manchester City) та Манчестер Юнайтед (Manchester United). Студенти стають частиною цих клубів, працюючи з молодіжними командами та беручи участь у громадських програмах (Manchester Metropolitan University, 2025). Університет Бірмінгем та університет Ліверпуль Джон Мурс поєднують практику з науковими дослідженнями, де студенти не просто проходять стажування, але й проводять дослідження ефективності різних методів тренування та психологічних аспектів мотивації спортсменів (University of Birmingham, 2025; Liverpool John Moores University, 2025). Більш наочне порівняння методів стажування представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Типологія систем стажування у британських університетах

Тип стажування	Університет	Тривалість	Характеристики	Результати
Елітне стажування	Лафборо (Loughborough)	Постійне протягом навчання	Робота з олімпійськими спортсменами на кампусі	Доступ до спорту світового рівня, наукові дослідження
Промислове стажування	Лідс Бекетт (Leeds Beckett)	1 рік обов'язково	Повна зайнятість у спортивній індустрії	20 % знижка на навчання, 95 % працевлаштування
Професійне партнерство	Манчестер Мет (Manchester Met)	Інтегровано в навчання	Постійна робота з Man City/United	Унікальні програми з Premier League
Міжнародне стажування	Ексетер (Exeter)	1 рік вибірково	Навчання/робота за кордоном	Міжнародна кваліфікація, мовні навички
Дослідницьке стажування	Бірмінгем (Birmingham)	Гнучка тривалість	Поєднання практики з науковими проєктами	Публікації, досвід evidence-based coaching
Громадське стажування	Стірлінг, Кардіф Мет (Stirling, Cardiff Met)	Семестрові періоди	Робота з різними групами населення	Соціальні навички, інклюзивність



Британська система підготовки тренерів-викладачів характеризується особливою увагою до роботи в освітніх закладах, що відображає розуміння спорту як важливого елемента освіти та виховання. Університет Бірмінгем Сіті та Університет Лідс Бекетт розробили інтегровані програми, що готують універсальних фахівців, здатних працювати як тренери спортивних команд та як вчителі фізичного виховання в школах (Leeds Beckett University, 2025; Birmingham City University, 2025). Такі програми включають вивчення педагогіки, психології навчання, методів управління класом та принципів інклюзивної освіти. Університет Стірлінга та Кардіфський метрополітен розвинули соціально-педагогічний підхід, готуючи фахівців для роботи не лише в школах, але й у громадських центрах, реабілітаційних закладах та програмах для неблагополучної молоді (University of Stirling, 2025; Cardiff Metropolitan University, 2025). Особлива увага приділяється роботі з дітьми з особливими потребами та різними соціальними групами. Студенти навчаються адаптувати програми для учнів з різними здібностями та інтересами, розвивати мотивацію до занять спортом, створювати інклюзивне середовище та використовувати спорт як інструмент особистісного розвитку та соціальної інтеграції.

Британські університети особливо фокусуються на навчанні студентів застосовувати наукові знання на практиці, перетворюючи складні наукові концепції на доступні методики та практичні поради. Університет Лафборо та університет Бата демонструють приклади найбільш розвинуеного науково-викладацького підходу (Loughborough University, 2025; University of Bath, 2025). Студенти розвивають здатність не просто розуміти біомеханіку або фізіологію, але й пояснювати ці концепції доступною мовою різним аудиторіям – від професійних спортсменів до початківців. Така підготовка є критично важливою для тренерів-викладачів, які працюватимуть з різноманітними групами: професійними спортсменами, аматорами, дітьми та людьми, які тільки починають займатися спортом. Майбутні фахівці навчаються адаптувати наукові знання до рівня розуміння та потреб конкретної аудиторії. Університети активно інтегрують сучасні технології для демонстрації складних наукових принципів, використовуючи біомеханічне моделювання, фізіологічний моніторинг та спортивно-наукові симуляції як інструменти навчання та практичного застосування.

Особливістю британських програм є глибока інтеграція педагогічних компетентностей у тренерську підготовку, що відрізняє їх від багатьох інших країн. Університет Бірмінгем Сіті та Університет Лідс Бекетт розробили спеціальні програми для підготовки фахівців, які працюватимуть у школах як тренери і як вчителі фізичного виховання. Студенти вивчають не лише спортивну науку, але й модулі з педагогіки, психології навчання, управління класом та інклюзивної освіти (Leeds Beckett University, 2025; Birmingham City University, 2025). Університет Стірлінга та Кардіфський метрополітен демонструють соціально-педагогічний підхід, готуючи фахівців для роботи з різними групами населення. Особлива увага приділяється роботі з дітьми з особливими потребами, людьми похилого віку та соціально вразливими групами (University of Stirling, 2025; Cardiff Metropolitan University, 2025). Університет Лафборо та університет Бат розвивають науково-викладацький підхід, навчаючи студентів перетворювати складні наукові концепції на доступні для розуміння навчальні матеріали. Майбутні тренери-викладачі вчать використовувати сучасні технології для демонстрації біомеханічних принципів, фізіологічних процесів та спортивно-наукових концепцій (Loughborough University,



2025; University of Bath, 2025). Університети активно співпрацюють з системами професійної освіти для забезпечення безперервного розвитку викладацьких навичок. Випускники можуть продовжити розвиток через спеціалізовані програми національних федерацій, що створює можливість поступового входження у професію тренера-викладача.

Проаналізувавши освітні програми десяти провідних університетів з підготовки тренерів-викладачів Великої Британії, можна критично оцінити, якісно згрупувати і виділити три основні моделі підготовки тренерів-викладачів (табл. 2).

Таблиця 2

Компаративний аналіз моделей підготовки

Модель	Університети	Ключові особливості	Переваги	Професійні перспективи
Елітно-академічна	Лафборо (Loughborough), Бірмінгем (Birmingham), Бат (Bath)	Найвищі академічні стандарти, потужна дослідницька база, доступ до елітного спорту	Глибокі теоретичні знання, науково-дослідницькі навички	Робота з національними командами, науково-дослідна діяльність
Практико-орієнтована	Лідс Бекетт (Leeds Beckett), Манчестер Мет (Manchester Met), Бірмінгем Сіті (Birmingham City)	Тісні зв'язки з індустрією, довготривала практична підготовка	Високі показники працевлаштування, швидка адаптація	Професійні клуби, спортивні центри, приватне тренерство
Соціально-освітня	Стірлінг (Stirling), Ексетер (Exeter), Кардіф Мет (Cardiff Met)	Підготовка для освітніх закладів та громадських програм	Сильна педагогічна підготовка, універсальність	Школи, громадські центри, інклюзивні програми

Аналіз показує, що найбільш ефективною є практико-орієнтована модель з довготривалим стажуванням, що забезпечує 89–96 % працевлаштування випускників. Елітно-академічна модель демонструє найвищу якість підготовки для роботи з професійними спортсменами. Соціально-освітня модель найкраще відповідає потребам масового спорту та освітніх закладів.

Система професійної акредитації у Великій Британії є ключовим механізмом забезпечення якості освіти та відповідності потребам індустрії. Акредитація Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSFA accreditation) забезпечує відповідність програм професійним стандартам спортивної індустрії. Університет Бірмінгема, Університет Лідс Бекетт, Університет Бірмінгем Сіті та Університет Ліверпуль Джон Мурс мають цю акредитацію (University of Birmingham, 2025; Leeds Beckett University, 2025; Liverpool John Moores University, 2025; Birmingham City University, 2025).



Акредитація Асоціації спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching accreditation) є особливо важливою для тренерської діяльності. Університет Ліверпуль Джон Мурс має подвійну акредитацію Інституту з управління спортом та фізичною активністю (CIMSPA) та Асоціації спортивних тренерів Великої Британії (UK Coaching), що створює для випускників максимальні можливості професійного визнання (Liverpool John Moores University, 2025).

Університети без формальної акредитації компенсують це високою академічною репутацією та унікальними партнерствами. Університет Бата має найсучасніші дослідницькі центри, університет Ексетера пропонує широкі можливості міжнародного навчання, а університет Стірлінга забезпечує доступ до національних спортивних федерацій безпосередньо на кампусі (University of Stirling, 2025; University of Bath, 2025; University of Exeter, 2025).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведений аналіз освітніх програм підготовки тренерів-викладачів у Великій Британії підтверджує високий рівень відповідності програм сучасним вимогам спортивної індустрії. Ключовими факторами успіху є інтеграція технологій, тісні зв'язки з професійною індустрією, акцент на педагогічній підготовці та гнучкість у адаптації до нових викликів. Найбільш ефективною виявилася практико-орієнтована модель з довготривалим стажуванням, що забезпечує високі показники працевлаштування випускників. Елітно-академічна модель демонструє найвищу якість підготовки для роботи з професійними спортсменами. Соціально-освітня модель найкраще відповідає потребам масового спорту та освітніх закладів. Варто підкреслити, що для української системи спортивної освіти особливо цінними є такі елементи британського досвіду: рефлексивна педагогіка через систематичний розвиток здатності до самоаналізу; інтеграція цифрових технологій у навчальний процес; подвійна професійна підготовка для одночасного розвитку тренерських та педагогічних компетентностей; довготривале стажування в реальних умовах спортивної індустрії; міжпрофесійна співпраця між спортивною наукою, медициною та психологією; гнучкі системи спеціалізації у різних видах спорту, включаючи водний спорт.

На основі проведеного дослідження можна сформулювати конкретні рекомендації, які передбачають: розвиток партнерських відносин з професійними спортивними організаціями; впровадження цифрових технологій у навчальний процес; створення системи подвійної акредитації програм; розвиток рефлексивної педагогіки; посилення міжнародної співпраці для обміну досвідом; створення гнучких систем спеціалізації за видами спорту подібно до британської моделі.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на детальне вивчення механізмів адаптації британського досвіду до української системи освіти, аналіз ефективності різних моделей практичної підготовки, дослідження впливу міжнародних стажувань на якість підготовки тренерських кадрів. Наукова значущість дослідження полягає в систематизації інноваційних підходів провідної світової системи спортивної освіти та виявленні шляхів їх адаптації для української освітньої практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багорка, А. М. (2019). *Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в ступеневій системі освіти* (Кандидатська дисертація). Запоріжжя.



2. Царенко, К. В. (2018). *Розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації* (Кандидатська дисертація). Запоріжжя.
3. Чорноморський національний університет імені Петра Могили. (2025). *Як змінити якість вищої освіти в Україні: Британський досвід*. <https://chmnu.edu.ua/yak-zminiti-yakist-vishhoi-osviti-v-ukrayini-britanskij-dosvid/>
4. Birmingham City University. (2025). *Sports Coaching and Physical Education BSc (Hons)* (2025-26). <https://www.bcu.ac.uk/courses/sports-coaching-physical-education-bsc-hons-2025-26>
5. British Rowing. (2025). *High Performance Academies*. <https://www.britishrowing.org/gb-rowing-team/olympic-pathway/high-performance-academies/>
6. Cardiff Metropolitan University. (2025). *Sport and Exercise Science programmes*. <https://www.cardiffmet.ac.uk/>
7. CIMSPA. (2018). *CIMSPA and UK Coaching launch coaching professional standards*. <https://www.cimspa.co.uk/news-blog/news/2018/cimspa-and-uk-coaching-launch-coaching-professional-standards/>
8. GOV.UK. (2024). *Sport Satellite Account for the UK 2024: Research into a new measure for estimating the value of sport*. <https://www.gov.uk/government/publications/sport-satellite-account-for-the-uk-2024-research-into-a-new-measure-for-estimating-the-value-of-sport/sport-satellite-account-for-the-uk-2024-research-into-a-new-measure-for-estimating-the-value-of-sport>
9. Indeed.com UK. (2024). *Sports coach qualifications: definition, types and skills*. <https://uk.indeed.com/career-advice/finding-a-job/coach-qualifications>
10. Leeds Beckett University. (2025). *BSc (Hons) Sport Coaching Course*. <https://www.leedsbeckett.ac.uk/courses/sports-coaching-bsc/>
11. Liverpool John Moores University. (2025). *Sport Coaching BSc (Hons)*. <https://www.ljmu.ac.uk/about-us/faculties/faculty-of-science/school-of-sport-and-exercise-sciences>
12. Loughborough University. (2025). *Sport Science, Coaching and Physical Education BSc (Hons) degree*. <https://www.lboro.ac.uk/study/undergraduate/courses/sport-coaching-and-physical-education/>
13. Manchester Metropolitan University. (2025). *BSc (Hons) Sport Coaching and Development*. <https://www.mmu.ac.uk/study/undergraduate/course/bsc-sport-coaching-and-development>
14. Paddle UK. (2025). *Coach Award and Paddlesport Instructor programmes*. <https://paddlesuptraining.com/courses/coach-award/>
15. PRNewswire. (2025). *Sports Coaching Market to Grow by USD 4.77 Billion*. <https://www.prnewswire.com/news-releases/sports-coaching-market-to-grow-by-usd-4-77-billion-2025-2029-government-initiatives-to-promote-sports-boost-market-report-with-market-evolution-powered-by-ai---technavio-302369777.html>
16. Sheffield Hallam University. (2024). *New research highlights £100 billion economic impact of UK sports sector*. <https://www.shu.ac.uk/news/all-articles/latest-news/economic-impact-of-sport>
17. Statista. (2022). *Sports economy growth*. <https://www.statista.com/outlook/amo/app/sports/united-kingdom>
18. UK Coaching. (2025). *Recommended Guidance for Coaches on the Standards for Deployment*. <https://www.ukcoaching.org/about-coaching/resources/recommended-guidance-for-coaches-on-the-standards-for-deployment/>



19. University of Bath. (2025). *Sport Management and Coaching BSc (Hons)*.
<https://www.bath.ac.uk/courses/undergraduate-2025/sport-exercise-and-health/bsc-sport-management-and-coaching/>
20. University of Birmingham. (2025). *Sport, PE and Coaching Science BSc*.
<https://www.birmingham.ac.uk/study/undergraduate/subjects/sport-sciences-courses/sport-pe-and-coaching-science-bsc>
21. University of Edinburgh. (2025). *Performance Rowing Programme*.
<https://uoesport.ed.ac.uk/performance-sport/performance-programmes/rowing>
22. University of Exeter. (2025). *Exercise and Sport Sciences BSc*.
<https://www.exeter.ac.uk/study/undergraduate/courses/sport/exsport/>
23. University of Stirling. (2025). *BA (Hons) Sport Development and Coaching*.
<https://www.stir.ac.uk/courses/ug/sport-development-coaching/>



DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-15](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-15)

Аспірантка, **СОФІЯ ПЕТРОВА**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: sofya8alexa@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8262-2900>

ДУАЛЬНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ: СТРУКТУРА, ДИНАМІКА, ПОРІВНЯЛЬНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано дуальну форму здобуття вищої освіти в Німеччині як інституційно сталу модель інтеграції академічного навчання з професійною підготовкою. Представлено структуру освітньої пропозиції за основними критеріями: типи закладів (університети прикладних наук, класичні університети, професійні академії), рівні програм (бакалавр, магістр), галузі знань, форми власності, організаційні моделі (освітньо-, практико-, професійно-інтегровані) та фінансові механізми. На підставі даних Федерального інституту професійної освіти, Центру розвитку вищої освіти та порталу HRK Hochschulkompass виявлено ключові характеристики німецької моделі: високу частку практико-інтегрованих програм, переважання прикладних галузей (інженерія, економіка, ІТ), активну участь роботодавців у фінансуванні навчання.

Здійснено порівняльний аналіз із українською системою дуальної освіти, яка нині розвивається в межах експериментальних проєктів. Виокремлено головні виклики для України: фрагментарність нормативної бази, відсутність стимулів для підприємств, нестача механізмів контролю якості практики. Обґрунтовано напрями адаптації німецького досвіду: розроблення типових моделей дуального навчання, запровадження фінансових стимулів для бізнесу, залучення роботодавців до проєктування освітніх програм, створення системи зовнішнього моніторингу. З'ясовано, що дуальна освіта має значний потенціал для підвищення якості вищої освіти в Україні, особливо в умовах необхідності наближення освітніх результатів до потреб ринку праці. Її розбудова має спиратися не лише на європейський досвід, а й на глибоке розуміння потреб національної системи освіти, особливостей економіки та специфіки українського ринку праці. Стаття містить рекомендації щодо розвитку нормативного, інституційного та фінансового забезпечення дуальної освіти в Україні та визначає перспективи подальших досліджень. Отримані результати можуть слугувати аналітичною основою для масштабування пілотних проєктів і вдосконалення державної політики у сфері підготовки фахівців, орієнтованої на потреби ринку праці.

Ключові слова: дуальна освіта, вища освіта, Німеччина, Україна, освітньо-професійна інтеграція, організаційні моделі, партнерство з роботодавцями, адаптація європейського досвіду.

THE DUAL FORM OF EDUCATION IN GERMANY: STRUCTURE, DYNAMICS, AND COMPARATIVE ASPECTS OF IMPLEMENTATION IN UKRAINE

ABSTRACT

The modernization of higher education in Ukraine necessitates the search for effective models of cooperation between universities and the labor market. One of the most promising formats is dual education, which combines academic learning with practical



training in a real working environment. Germany stands out as a leading country in implementing dual study programs at the national level, offering a well-established institutional, legal, and financial framework. This article provides a comprehensive analysis of the structure and typology of dual higher education programs in Germany, including educational levels, types of institutions, fields of study, ownership, and organizational formats (education-integrated, practice-integrated, profession-integrated). The study draws on empirical data from the national database AusbildungPlus, the HRK Hochschulkompass, and a national survey conducted by the CHE Center for Higher Education.

Special attention is paid to the financial aspects of dual education, including tuition coverage and the role of employers. The paper also outlines the current status of dual education in Ukraine, noting experimental models, the predominance of technical and agricultural institutions, and challenges related to regulatory clarity and financing. A comparative analysis of the German and Ukrainian contexts highlights both similarities and discrepancies in regulatory frameworks, stakeholder cooperation, and quality assurance mechanisms. Based on Germany's experience, the article offers key elements for adapting and strengthening dual education in Ukraine, such as defining minimum standards, incentivizing employers, involving them in curriculum development, and creating reliable monitoring systems. It is found that dual education has significant potential to improve the quality of higher education in Ukraine, especially in the context of the need to bring educational outcomes closer to the needs of the labor market. Its development should be based not only on European experience, but also on a deep understanding of the needs of the national education system, the peculiarities of the economy and the specifics of the Ukrainian labor market.

Keywords: dual education, higher education, Germany, Ukraine, university-business cooperation, educational models, quality assurance, policy adaptation.

ВСТУП

У процесі модернізації системи вищої освіти України особливої актуальності набуває пошук ефективних моделей співпраці між закладами освіти та ринком праці. У цьому контексті зростає інтерес до дуальної форми здобуття освіти – моделі, що передбачає органічне поєднання академічного навчання у закладі вищої освіти з набуттям практичного досвіду у реальному виробничому середовищі. У країнах Європейського Союзу, зокрема в Німеччині, дуальна освіта вже тривалий час є системною складовою вищої освіти та демонструє позитивні результати у сфері підготовки конкурентоспроможних фахівців. Водночас в Україні реалізація дуального навчання перебуває на етапі формування: нормативна база ще не є повною, бракує типових моделей і стандартів, а участь роботодавців часто обмежується окремими пілотними проєктами. Вивчення досвіду Німеччини як країни з усталеною традицією дуальної освіти дозволяє глибше зрозуміти інституційні, організаційні та фінансові механізми функціонування цієї моделі та сформулювати практичні орієнтири для українського контексту.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є системний аналіз структури, змісту та організаційних моделей дуальної форми здобуття освіти у Німеччині, а також окреслення можливостей адаптації ефективних елементів цієї моделі у систему вищої освіти України.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять праці провідних українських та німецьких дослідників у галузі професійної та дуальної освіти, зокрема



О. Давліканової, О. Даниленко, С. Калашнікової, Н. Ничкало, С. Шевцової, а також F. Mordhorst, J. Nickel, A. Nachmeister. Важливу аналітичну базу становлять офіційні звіти Федерального інституту професійної освіти (BIBB), Центру розвитку вищої освіти (CHE), Німецької наукової ради (Wissenschaftsrat) і порталу HRK Hochschulkompass.

У методологічному плані дослідження спирається на структурно-функціональний, порівняльний і статистичний аналіз. Застосовано методи контент-аналізу нормативно-правових документів, систематизації та узагальнення емпіричних даних щодо дуальних бакалаврських і магістерських програм у Німеччині, а також аналіз чинного нормативного поля та експериментального впровадження дуальної освіти в Україні.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У сучасному європейському освітньому просторі чітко простежується тенденція до інтеграції академічного навчання з професійною підготовкою. Однією з найбільш ефективних форм такої інтеграції є дуальна форма здобуття освіти, що поєднує навчання у закладі вищої освіти з набуттям практичного досвіду у сфері професійної діяльності. Враховуючи стрімке розширення масштабів впровадження дуальних освітніх програм у країнах ЄС, зокрема в Німеччині – визнаному лідері у цій сфері, актуальним є системне вивчення її моделей, структурних характеристик та організаційних підходів.

В умовах пошуку ефективних моделей трансформації вищої освіти в Україні адаптація європейського досвіду набуває особливого значення. Об'єктом дослідження виступає система дуальної вищої освіти Німеччини, предметом – структура, типи освітніх програм, організаційні механізми дуального навчання та їхнє потенційне впровадження в Україні.

Аналітичну основу статті становлять дані національної бази AusbildungPlus, розробленої Федеральним інститутом професійної освіти (BIBB), вибірка з офіційного порталу HRK Hochschulkompass, а також результати загальнонаціонального опитування координаторів дуальних програм, проведеного Центром розвитку вищої освіти (CHE) у 2021 році.

У статті запропоновано комплексний аналіз пропозицій дуальної освіти в Німеччині на бакалаврському та магістерському рівнях з урахуванням типів закладів (університети, університети прикладних наук, професійні академії), форм власності, галузевої спрямованості, організаційних моделей (освітньо-, практико- та професійно-інтегрованих форматів), наявності чи відсутності оплати освітніх послуг, ролі підприємств у реалізації програм та механізмів забезпечення якості. Попри наявність окремих досліджень дуальної освіти, більшість з них фокусуються лише на бакалаврському рівні або на окремих типах закладів освіти. Відтак ця робота покликана усунути наявну прогалину в науковому аналізі та сформулювати порівняльну аналітичну базу для потенційного застосування досвіду в Україні.

Аналіз структури дуального навчання у Німеччині. Дуальна форма здобуття вищої освіти в Німеччині відзначається високим рівнем інституційного та нормативного розвитку. Її характерною рисою є структурна диференціація, що охоплює різні типи закладів освіти, освітні рівні, галузі знань і моделі організації освітнього процесу.

Понад 89 % усіх дуальних програм реалізуються в університетах прикладних наук (Fachhochschulen / Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) (BIBB, 2023), що свідчить про домінування прикладної парадигми у сфері дуальної освіти. Класичні



університети забезпечують лише 4,5 % програм, а ще близько 6 % припадає на професійні академії (Berufsakademien), які мають окремий правовий статус у низці федеральних земель. Такий розподіл пов'язаний із практичною орієнтацією прикладного сектора та його тісною взаємодією з регіональним бізнесом (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2023; Mordhorst & Nickel, 2019).

Щодо освітніх рівнів, переважають бакалаврські програми (понад 84 %), тоді як частка магістерських не перевищує 13,5 %. Програми з дипломним завершенням (Diplom) майже повністю зникли з освітнього ландшафту – на момент дослідження залишалося менше 2 % таких програм (CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2021).

За типом власності домінують державні заклади вищої освіти, однак частка приватних провайдерів зростає, особливо в секторі платних магістерських програм. У деяких федеральних землях, таких як Баварія або Баден-Вюртемберг, частка дуальних програм у загальній структурі освітньої пропозиції перевищує 30%, що свідчить про глибоку інтеграцію дуальної форми у вищу освіту.

Структурний аналіз також показує чітке домінування кількох фахових напрямів: інженерія, економіка і право, природничі науки та ІТ. Разом ці напрями охоплюють понад 75% усіх дуальних освітніх програм. Менш представлені галузі – педагогіка, мистецтво, лінгвістика тощо – зустрічаються переважно в окремих ініціативах або пілотних форматах (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2023).

Щодо організаційної моделі, у німецькому контексті виокремлюються три основні формати: *освітньо-інтегрований* (ausbildungsintegrierend): поєднання вищої освіти з професійною освітою, студент укладає два контракти – з підприємством і ЗВО; *практико-інтегрований* (praxisintegrierend): навчання з регулярними тривалими практиками у партнерських організаціях; *професійно-інтегрований* (berufsintegrierend): навчання для працюючих фахівців із поєднанням з поточною роботою (CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2021; Wissenschaftsrat, 2013).

Найпоширенішим є практико-інтегрований формат (59,5 % програм), тоді як освітньо-інтегровані програми становлять близько 35 %, а професійно-інтегровані – лише 5–6 %.

Типи закладів вищої освіти в системі дуального навчання Німеччини. Дуальні програми вищої освіти Німеччини пропонуються трьома основними типами закладів: університетами прикладних наук (Fachhochschulen/Hochschulen für Angewandte Wissenschaften), класичними університетами (Universitäten) та професійними академіями (Berufsakademien). Структура розподілу таких програм виявляє чітку домінанту університетів прикладних наук: понад 89,6% усіх дуальних бакалаврських і магістерських програм припадає саме на цей сектор. Класичні університети пропонують лише близько 4,5 % дуальних програм, а 5,9 % припадає на професійні академії (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2023, с. 82).

Університети прикладних наук є основним провайдером дуальної освіти в Німеччині, що пояснюється їхньою загальною орієнтацією на практичне навчання, тісними зв'язками з регіональним бізнесом і гнучкими освітніми програмами. Тут переважають бакалаврські програми, однак у деяких федеральних землях (зокрема Баварії, Гессен) зростає частка магістерських програм.

Класичні університети менш активно долучаються до дуальної моделі. Це пов'язано з їхньою орієнтацією на фундаментальні наукові дослідження і меншим рівнем взаємодії з підприємствами порівняно з університетами прикладних наук. Лише 88 дуальних бакалаврських і магістерських програм були зафіксовані в



університетському секторі, що становить 0,7 % від усіх їхніх освітніх програм (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2023, с. 82).

Професійні академії займають особливе місце в системі дуальної освіти, поєднуючи принципи академічної підготовки з елементами професійної освіти. Вони мають вагоме значення у таких землях, як Саксонія, де частка дуальних програм у професійній академії перевищує частку у університетах прикладних наук. Професійна академія Саксонії, зокрема, забезпечує до 67,1 % усіх дуальних програм у цій федеральній землі (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2023, с. 83).

Загалом, тип інституції безпосередньо впливає на характер організації дуального навчання, ступінь залучення роботодавців та практичної спрямованості освітнього процесу. Ця структура є важливою для розуміння моделей, які потенційно можуть бути адаптовані до умов української системи освіти.

Освітні рівні дуальних програм: бакалаврські, магістерські. У системі дуальної вищої освіти Німеччини переважають бакалаврські програми. Це зумовлено практичною спрямованістю таких програм, а також загальною структурою німецької вищої освіти, де ступінь бакалавра вважається базовим рівнем професійної кваліфікації. Близько 80–85 % усіх зафіксованих дуальних програм припадає саме на цей рівень. Основними провайдерми таких програм виступають університети прикладних наук та професійні академії.

Магістерські програми у форматі дуальної освіти натомість є відносно новим і менш поширеним явищем. Хоча їхня кількість поступово зростає, у 2021–2023 роках частка таких програм не перевищувала 15–20 % від загального обсягу дуальної освітньої пропозиції. Водночас, дуальна освіта на рівні магістратури зазвичай реалізується у форматах професійно-інтегрованого навчання (berufsbegleitend) та професійно-супровідного навчання (berufsbegleitend). Вони орієнтовані на фахівців, які вже мають перший рівень вищої освіти та досвід роботи.

Формат професійно-інтегрованого навчання передбачає навчання паралельно з виконанням професійних обов'язків, при цьому між змістом навчальних модулів та професійною діяльністю встановлюється тісний зв'язок. Як правило, студенти працюють за фахом, а академічна підготовка інтегрується у їхню повсякденну роботу.

Формат професійно-супровідного навчання також поєднує навчання та роботу, однак без тісної змістової інтеграції: студенти можуть працювати повний або неповний робочий день і відвідувати заняття у вечірній час, у вихідні або дистанційно. Навчання в такому форматі не обов'язково пов'язане зі змістом їхньої роботи.

Особливістю німецького освітнього ландшафту є збереження окремих програм Diplom, попри загальну тенденцію до переходу на структуру бакалавр–магістр. Такі програми збереглися лише у виняткових випадках – станом на час дослідження виявлено 31 дуальну дипломну програму. З них 28 реалізуються в університетах прикладних наук, переважно у сферах державного управління та фінансів, а 3 – у Професійній академії Саксонії (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2023, с. 85). Варто відзначити, що 90,3 % дуальних дипломних програм зосереджено у сфері публічного управління. Їх реалізують спеціалізовані заклади освіти, що свідчить про тісний зв'язок цієї форми освіти з кадровими потребами державної служби.

Таким чином, дуальна освіта в Німеччині охоплює всі три рівні вищої освіти, хоча ступінь їх поширення є нерівномірною. Бакалаврат залишається домінантною формою, магістратура розвивається переважно як професійно орієнтований формат для



працюючих фахівців, а програми *Diplom* зберігаються лише в окремих секторах. Така модель забезпечує гнучкість, багаторівневність і адаптивність системи дуальної освіти.

Галузева структура дуального навчання в Німеччині. Дуальна форма здобуття освіти в Німеччині чітко орієнтована на прикладні галузі, які мають високий попит на ринку праці та тісно пов'язані з виробничими, технічними й економічними секторами. За даними бази *AusbildungPlus*, більшість дуальних бакалаврських і магістерських програм у Німеччині зосереджені в шести основних галузевих напрямках:

- інженерні науки – 35,4 % від загальної кількості дуальних програм (693 із 1960), включаючи машинобудування, електротехніку, інженерію процесів тощо;
- економіка та право – 26,2 % (514 програм), зокрема бізнес-адміністрування, фінанси, менеджмент, право;
- математика та природничі науки – 13,4 % (263 програми), охоплюючи інформатику, математику, біологію, фізику;
- охорона здоров'я – 6,4 % (126 програм), включаючи медсестринство, догляд, терапію, управління в медичній сфері;
- соціальні науки – 5,4 % (105 програм), серед яких соціальна робота, педагогіка, політологія;
- сільське, лісове та харчове господарство – 1 % (19 програм).

Менш представленими залишаються гуманітарні та мистецькі напрями – лінгвістика, культурологія, дизайн, музика, а також педагогічна освіта. Разом вони становлять лише 1,7 % дуальних програм. Це зумовлено складнощами в інтеграції професійної практики в цих сферах у чітко структурований формат дуального навчання.

Окремо варто виділити інтердисциплінарні програми, яких нараховується 217 (11,1 % від загальної кількості). Вони поєднують елементи кількох галузей, найчастіше – економіки з інженерією, природничими або ІТ-науками. Це свідчить про зростаючий попит на мультидисциплінарні кваліфікації, що дозволяють випускникам ефективно діяти в умовах комплексного, технологічно орієнтованого ринку праці. Загалом галузева структура дуальних програм у Німеччині зберігає стабільність протягом останніх років. Наприклад, у дослідженні Mordhorst & Nickel (2019) було зафіксовано дуже подібні пропорції: інженерні науки – 36,7 %, економіка – 26,5 %, природничі науки – 13,9 % (Mordhorst & Nickel, 2019, с. 19).

Таким чином, галузевий розподіл демонструє чітку прив'язку дуальних програм до тих професійних сфер, де інтеграція навчання з роботою є як економічно доцільною, так і організаційно реалістичною. Це має стати орієнтиром і для формування пріоритетів розвитку дуальної освіти в Україні.

Організаційні моделі дуального навчання. Однією з ключових характеристик дуальної форми здобуття освіти є поєднання навчання в закладі вищої освіти з практичною підготовкою або роботою на підприємстві. У Німеччині це поєднання реалізується через кілька організаційних моделей, які класифікуються відповідно до рекомендацій Наукової ради (Wissenschaftsrat, 2013) та закріплені у правовій базі.

У науковій та освітній практиці виокремлюють три основні формати:

1. Освітньо-інтегроване навчання (*ausbildungsintegrierend*): студенти одночасно здобувають академічну освіту у закладі вищої освіти та професійну кваліфікацію в межах офіційної дуальної професійної підготовки (*Ausbildung*). У цьому випадку вони укладають два договори: навчальний – із закладом освіти і трудовий – з



підприємством. По завершенні навчання здобувають диплом бакалавра та професійну кваліфікацію, що надається після проходження професійного навчання.

2. Практико-інтегроване навчання (praxisintegrierend): студенти не проходять формальної професійної підготовки, але здійснюють тривалі та структуровані практики на підприємстві-партнері, що є обов'язковою частиною навчального плану. Ці практики зазвичай чергуються з навчальними модулями у ЗВО. Студенти укладають договір про проходження практики з підприємством, а заклад освіти – угоду про співпрацю з роботодавцем.

3. Професійно-інтегроване навчання (berufsintegrierend): призначене насамперед для осіб, які вже працюють за фахом. Навчання здійснюється паралельно з професійною діяльністю, причому між навчальними модулями та змістом роботи має бути суттєвий зв'язок. Участь у програмі можлива без укладення окремого дуального договору, оскільки працевлаштування вже є чинним.

Згідно з даними Центру розвитку вищої освіти (2021), найпоширенішим є практико-інтегрований формат, який охоплює 59,5 % усіх дуальних програм. Освітньо-інтегровані програми становлять близько 34,8 %, тоді як професійно-інтегровані – лише 5,7 %. Водночас частина програм є змішаними за своєю природою та поєднує елементи двох моделей. У таких випадках враховуються подвійні класифікації (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2020, с. 13).

Для українського контексту запропонована класифікація є важливою, оскільки дозволяє чітко розмежувати програми, які справді відповідають принципам дуальності (організаційна та змістова інтеграція), від тих, де навчання та робота здійснюються лише паралельно. Це, у свою чергу, може слугувати основою для формування стандартів, акредитаційних вимог і критеріїв якості щодо впровадження дуальної освіти в Україні.

Тип власності закладів та роль роботодавців. Аналіз типів власності закладів вищої освіти, які реалізують дуальні програми в Німеччині, засвідчує розмаїття інституційної бази та суттєві відмінності у фінансових умовах провадження освітньої діяльності. У більшості федеральних земель переважають державні заклади вищої освіти. Наприклад, у Баварії та Баден-Вюртемберзі понад 80 % дуальних програм реалізується саме в державних ЗВО. Однак у ряді земель, таких як Берлін, Саар або Шлезвіг-Гольштейн, частка приватних провайдерів є дуже високою. Зокрема, у Саарі майже всі дуальні програми пропонуються саме приватними ЗВО.

Водночас дослідження СНЕ (2021) показують, що у приватному секторі понад 90 % дуальних програм є платними, тоді як у державних закладах лише 15–20 % програм передбачають обов'язкову оплату з боку студентів. У державних професійних академіях навчання в дуальному форматі, як правило, є безкоштовним для здобувачів.

Ключову роль у фінансуванні дуального навчання в Німеччині відіграють роботодавці. У близько 46 % випадків саме підприємства повністю покривають витрати на освітні послуги. Ще у 22,6 % випадків вартість розподіляється між підприємством та здобувачем освіти. Загалом близько 70 % студентів дуальних програм у Німеччині отримують фінансову підтримку з боку роботодавців (СНЕ Centrum für Hochschulentwicklung, 2021).

Ці дані свідчать про високий рівень економічної залученості підприємств у реалізацію дуальних програм. У програмах професійно-інтегрованого формату участь підприємств у фінансуванні суттєво нижча – приблизно третина. Це



зумовлено тим, що такі студенти вже є працевлаштованими, і витрати на освіту часто несуть самостійно.

Для українського контексту подібний розподіл витрат може бути орієнтиром при розробці фінансових механізмів дуальної освіти. Зокрема, доцільно передбачити стимулювання участі роботодавців у співфінансуванні підготовки фахівців – через податкові пільги, державне співфінансування або грантові програми. Окремої уваги потребують приватні ЗВО, де важливо забезпечити баланс між якістю послуг та доступністю для здобувачів вищої освіти.

Запровадження спільної фінансової відповідальності за підготовку кадрів між державою, ЗВО та роботодавцями є важливою передумовою сталого розвитку дуальної освіти в Україні

Оплата освітніх послуг та участь роботодавців у фінансуванні освітнього процесу. У німецькій системі дуальної освіти питання оплати освітніх послуг вирішується залежно від рівня програми, типу закладу та організаційної форми. За даними дослідження СНЕ (2021), понад 70 % дуальних програм не передбачають обов'язкової плати за навчання. Однак у магістерських програмах, особливо організованих у професійно-інтегрованому форматі або на базі приватних закладів вищої освіти, частка платних програм значно вища – до 57 %.

Однією з ключових особливостей німецької моделі є те, що у більшості випадків витрати, пов'язані з освітнім процесом, частково або повністю покривають роботодавці. Так, у 46 % випадків оплату здійснюють виключно підприємства, ще у 23 % – витрати діляться між підприємствами та здобувачами освіти. Такий підхід зменшує фінансове навантаження на студентів і водночас посилює зацікавленість роботодавців у якості освітньої підготовки.

В окремих секторах, зокрема в галузі охорони здоров'я, освітні послуги частіше оплачуються самими студентами. Це пов'язано з обмеженими фінансовими можливостями соціальних установ, які виступають партнерами в цій сфері.

Загалом, фінансова участь роботодавців у реалізації дуальних програм є одним з головних чинників їхнього сталого розвитку в Німеччині.

Для України це питання залишається одним із ключових бар'єрів у повноцінному впровадженні дуальної форми здобуття освіти. На сьогодні правовий статус дуального навчання передбачений у Законі України «Про освіту» (ст. 9), а також у постановах МОН, однак механізм фінансування практичної складової залишається недостатньо врегульованим.

На практиці більшість українських підприємств, які долучаються до дуального навчання в рамках пілотних проєктів, покривають лише витрати на практику або надають стипендії, але не беруть участі у фінансуванні освітніх послуг ЗВО. Це створює додаткове навантаження на студентів та заклади освіти, особливо в умовах хронічного недофінансування.

Для розвитку дуальної освіти в Україні необхідно створити чіткий нормативний механізм співфінансування, що дозволить би залучати кошти роботодавців. Доцільними можуть бути: податкові пільги для підприємств; часткове відшкодування витрат через державні субсидії; грантові програми підтримки соціально відповідального бізнесу.

Успішна реалізація таких моделей, за прикладом Німеччини, дозволить не лише підвищити доступність дуальної освіти, але й посилити мотивацію роботодавців до довготривалої участі у підготовці фахівців.



Інституційні й нормативні аспекти впровадження дуальної освіти в Україні. В Україні дуальна форма впроваджується поступово, відповідно до Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, затвердженої розпорядженням КМУ № 660-р від 19.09.2018 р., та наказів МОН України, зокрема № 1296 від 15.10.2019 р., зі змінами, внесеними наказами № 991 від 15.09.2021 р. та № 426 від 13.04.2023 р. У 2019–2023 роках було започатковано експериментальні програми дуального навчання у 52 закладах вищої освіти за 54 освітніми програмами (Даниленко, 2020). У серпні 2024 р. Кабінетом Міністрів України ухвалено постанову № 981, яка уточнює механізми реалізації таких експериментів, зокрема в галузі реабілітаційних наук (Кабінет Міністрів України, 2024).

У вітчизняному контексті переважають: освітньо-інтегровані моделі, де студенти офіційно укладають тристоронні договори із закладом вищої освіти та підприємством, а практична складова становить від 25 до 60 % часу навчання; частково практико-інтегровані моделі, коли студенти проходять практику на підприємствах, але ця практика не завжди чітко інтегрована у навчальний план або не супроводжується формалізованим звітуванням.

Експериментальні програми реалізуються переважно у технічних і аграрних закладах вищої освіти, а також у закладах фахової передвищої освіти. Наприклад, у пілотному проєкті 2015–2018 років брали участь в основному технічні фахові училища – 52 заклади за 54 спеціальностями. Вищі технічні заклади освіти також долучаються до нових ініціатив, хоча в Україні ще не створено окремих дуальних закладів освіти за прикладом Німеччини.

Правова основа дуального навчання в Україні передбачає укладання тристороннього договору між ЗВО, здобувачем вищої освіти і роботодавцем. У таких угодах фіксуються умови проходження практики, оплата студентської праці, обов'язки кожної сторони. Однак на практиці не всі підприємства готові брати студентів, що пояснюється обмеженою кількістю місць для практики, надмірною бюрократизацією процесу, а також відсутністю стимулів для роботодавців (Гончарук, 2021). Відсутність єдиної нормативної бази також ускладнює формалізацію практичної підготовки. Хоча в законодавстві визначено саму дуальну форму, досі не розроблено чітких критеріїв її якості, механізмів моніторингу або зовнішньої верифікації результатів практики. Найчастіше оцінювання здійснюється на рівні ЗВО, без участі незалежних експертів або самих роботодавців (Міністерство освіти і науки України, 2021).

Таким чином, хоча перші кроки у впровадженні дуальної освіти в Україні вже зроблено, система потребує уніфікації підходів до моделювання програм, створення єдиних стандартів, чіткої участі роботодавців у формуванні та реалізації освітніх програм, механізмів фінансового стимулювання та інституційного супроводу з боку держави.

Порівняльний аналіз дуальної форми здобуття освіти в Німеччині та Україні дозволяє виявити як спільні риси, так і суттєві розбіжності на рівні нормативного, інституційного й організаційного забезпечення.

У Німеччині дуальна форма здобуття освіти є системно інтегрованою частиною вищої освіти. Її інституційна сталість забезпечується тривалою традицією партнерства між закладами освіти та роботодавцями, чітким розподілом відповідальності та узгодженими обов'язками. Нормативна база – включно з федеральними стандартами, акредитаційними вимогами та міжурядовою координацією – формує стійке середовище для реалізації програм та контролю їх якості. Важливу роль



відіграє фінансова підтримка, як з боку держави, так і з боку роботодавців: більшість студентів отримують заробітну плату під час навчання, а підприємства часто покривають витрати на освітні послуги (CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2021).

Натомість в Україні дуальна форма освіти перебуває на етапі поступового становлення. Попри наявність офіційно затвердженої Концепції (2018) та Положення про дуальну форму здобуття освіти (2021), на практиці спостерігається фрагментарність впровадження. Законодавча база залишається неуніфікованою, бракує єдиної моделі розподілу функцій між ЗВО та підприємствами. Окрім цього, в українському контексті майже повністю відсутні механізми фінансової мотивації бізнесу до участі в освітньому процесі – як-от податкові пільги чи компенсаційні програми (Міністерство освіти і науки України, 2023; Кабінет Міністрів України, 2018).

Разом із тим обидві моделі, як німецька, так і українська, поділяють низку беззаперечних переваг. Зокрема, дуальна освіта сприяє формуванню практичних компетентностей, підвищенню рівня професійної готовності випускників, забезпеченню працевлаштування, особливо у компаніях-партнерах, та залученню роботодавців до формування освітніх програм. Таке партнерство сприяє адаптації освітнього змісту до актуальних потреб ринку праці.

Водночас обидві системи стикаються з ризиками. Одним із ключових є невизначеність стандартів практичної підготовки, що може призводити до формалізації або недостатньої якості практичної частини. В Україні це питання особливо актуальне через відсутність належного контролю та механізмів верифікації результатів практики. Іншим важливим ризиком є експлуатаційна складова: у разі слабкої регуляції роботодавці можуть використовувати студентів як дешеву робочу силу, не забезпечуючи відповідного навчального супроводу. За відсутності чітких регламентів навчання це загрожує підміною освітньої мети економічними інтересами компаній.

Таким чином, вивчення досвіду Німеччини дає змогу не лише краще зрозуміти інституційні моделі дуальної освіти, а й запропонувати конкретні орієнтири для вдосконалення української моделі, зокрема у напрямках правового регулювання, фінансових стимулів, гарантій якості та партнерської відповідальності.

Можливості адаптації німецького досвіду в Україні. Німецька модель дуальної освіти, яка вже десятиліттями функціонує як інституційно сталий, нормативно врегульований і фінансово підтримуваний формат, може слугувати орієнтиром для України. Втім, запозичення цієї моделі має відбуватись не шляхом прямого копіювання, а через критичну адаптацію до українських соціально-економічних, правових та інституційних реалій.

1. Визначення мінімальних стандартів інтеграції навчальних місць.

Наразі в українському законодавстві відсутні чіткі критерії, які б дозволяли визнати програму такою, що дійсно реалізується у форматі дуальної освіти. Німецький досвід свідчить про необхідність законодавчого закріплення вимог до змістової й організаційної інтеграції між теоретичним навчанням у ЗВО та практикою на підприємствах. Варто запровадити мінімальні стандарти тривалості, наповнення, результативності та звітності щодо практичної складової (ETF – European Training Foundation, 2021).

2. Участь роботодавців у розробці освітніх програм.

Однією з сильних сторін німецької моделі є активне залучення бізнесу до розробки та оновлення освітніх програм (Germany Trade & Invest, 2023). В Україні така практика лише формується. Рекомендовано створювати дорадчі ради при ЗВО,



залучати представників бізнесу до експертних груп з акредитації освітніх програм та перегляду стандартів, що сприятиме більшій відповідності змісту освіти вимогам ринку праці.

3. Створення стимулів для роботодавців.

У Німеччині підприємства активно інвестують у дуальні програми завдяки наявності прямих і непрямих фінансових стимулів – зниженню податкового навантаження, компенсаціям на навчання, можливості впливу на підготовку кадрів (Böckerman et al., 2018). В українському контексті доцільно запровадити податкові пільги для компаній, які беруть участь у реалізації дуальних програм, часткову компенсацію витрат на оплату освітніх послуг та підтримку витрат на наставництво або створення навчальних місць (Davlikanova, 2020).

4. Розбудова довгострокових партнерств між бізнесом і ЗВО.

Стабільна німецька система дуальної освіти базується на тривалих, інституціоналізованих партнерствах між закладами освіти та підприємствами, що закріплені договорами про співпрацю (ETF – European Training Foundation, 2021; OECD, 2023). В Україні ж переважають точкові або експериментальні проєкти. Доцільно створити регіональні кластери дуальної освіти, в межах яких укладатимуться типові договори, здійснюватиметься спільне фінансування інфраструктури та розроблятимуться траєкторії навчання й працевлаштування.

5. Запровадження механізмів моніторингу якості практичної складової.

Німеччина реалізує багаторівневу систему оцінювання практики, що включає опитування студентів, оцінки наставників, звітність підприємств і регулярну перевірку зі сторони ЗВО. В Україні ж верифікація практичної складової не є системною. Доцільно передбачити обов'язкову звітність підприємств за результатами практики, візити кураторів до баз практики та зовнішнє оцінювання за участі незалежних експертів та представників бізнесу (Мирошніченко, 2018).

Отже, для адаптації німецького досвіду необхідний цілісний підхід, що охоплює нормативний, фінансовий та організаційний рівні. Мова йде не лише про запозичення окремих інструментів, а про розбудову узгодженої моделі дуальної освіти, яка збалансовує інтереси студентів, закладів вищої освіти, роботодавців і держави.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що дуальна форма здобуття освіти в Німеччині функціонує як складова, інтегрована в національну систему вищої освіти. Її ключовими характеристиками є нормативна стабільність, чіткість організаційних моделей, широка участь роботодавців, а також наявність інституційних механізмів для забезпечення якості освітнього процесу. Особливо важливим є те, що ця модель базується на узгодженій взаємодії між трьома суб'єктами – здобувачем освіти, закладом вищої освіти та підприємством, що дозволяє забезпечити не лише академічну, але й професійну релевантність підготовки.

Україна наразі перебуває на етапі пошуку ефективної моделі дуальної освіти, яка б враховувала національні соціально-економічні умови. Незважаючи на наявність законодавчих ініціатив (Концепція дуальної освіти, Положення про дуальну форму здобуття освіти, постанови МОН і КМУ), реалізація дуального підходу залишається фрагментарною, а більшість ініціатив – експериментальними. Серед основних викликів варто назвати відсутність уніфікованої нормативної бази, нестачу фінансових механізмів підтримки з боку держави, слабку залученість підприємств і труднощі з верифікацією практичних результатів.



З урахуванням вищевикладеного, можна виокремити кілька пріоритетних напрямів для подальшого розвитку дуальної освіти в Україні.

По-перше, важливим завданням є нормативне закріплення типових організаційних моделей дуального навчання. Необхідно законодавчо визначити формати (освітньо-, практико-, професійно-інтегрований), які можуть використовуватись в українському контексті, із чіткими вимогами до змісту, тривалості та механізмів контролю за якістю практики.

По-друге, слід зосередити зусилля на формуванні ефективної системи фінансового стимулювання для роботодавців. Це передбачає запровадження податкових пільг, компенсацій витрат на наставництво, грантів на розвиток освітньої інфраструктури, а також державної підтримки у вигляді субсидій на часткове покриття витрат на освітній процес.

По-третє, необхідна інституціоналізація співпраці між ЗВО та роботодавцями. Йдеться про створення постійно діючих спільних рад, партнерських платформ, кластерів дуальної освіти, які б регламентували взаємодію сторін, розробляли спільні навчальні програми та забезпечували контроль за реалізацією практичної складової.

По-четверте, актуальним є запровадження системи зовнішнього моніторингу якості практичної підготовки. Необхідно створити незалежні механізми оцінювання результатів практики з боку не лише ЗВО, а й роботодавців і третіх сторін (наприклад, галузевих асоціацій, агенцій якості). Це дозволить уникнути формалізації практики та підвищити довіру до результатів навчання.

По-п'яте, слід приділити увагу підвищенню привабливості дуального навчання для студентів. Серед заходів – забезпечення стипендіальної підтримки, пільгового працевлаштування після завершення навчання, прозорих механізмів визнання практичного досвіду у межах академічного кредиту.

По-шосте, не можна ігнорувати потреби малого та середнього бізнесу. Саме цей сектор має потенціал для створення багатьох робочих місць, однак часто не має ресурсів для участі у повноцінних програмах дуальної освіти. Тому важливо розробити адаптовані моделі співпраці – зокрема, міжсекторальні партнерства, спільне наставництво, або мультифірмові практики.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою системи індикаторів ефективності дуальних програм; порівняльним аналізом моделей дуальної освіти в інших країнах Східної Європи; моніторингом соціально-економічного впливу дуального навчання на регіональному рівні; вивченням досвіду студентів і роботодавців у пілотних проєктах в Україні; обґрунтуванням механізмів масштабування успішних локальних ініціатив на національний рівень.

Таким чином, дуальна освіта має значний потенціал для підвищення якості вищої освіти в Україні, особливо в умовах необхідності наближення освітніх результатів до потреб ринку праці. Її розбудова має спиратися не лише на європейський досвід, а й на глибоке розуміння потреб національної системи освіти, особливостей економіки та специфіки українського ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарук, С. (2021). *Особливості впровадження дуальної освіти в Україні: проблеми та перспективи*. Освітній дискурс, 2(34), 47–54.
2. Даниленко, О. В. (2020). Дуальна освіта в Україні: перші кроки впровадження. *Педагогічний альманах*, 45, 108–112.



3. Кабінет Міністрів України. (2024). *Постанова №981 від 23 серпня 2024 р. «Про реалізацію експериментального проєкту з підготовки фахівців у сфері реабілітації за дуальною формою»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/981-2024-%D0%BF#Text>
4. Мирошниченко, О. (2018). Особливості оцінювання практичної складової в системі дуальної освіти. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, 3(13), 72–78.
5. Міністерство освіти і науки України. (2023). *Наказ №426 від 13 квітня 2023 р. «Про деякі питання організації дуальної форми здобуття освіти»*. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-dualnoyi-formi-zdobuttya-osviti>
6. Кабінет Міністрів України. (2018). *Розпорядження №660-р від 19 вересня 2018 р. «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text>
7. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Наказ №991 від 15 вересня 2021 р. «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття освіти»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1306-21#Text>
8. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Наказ №1296 від 15 жовтня 2019 р. «Про проведення експерименту з впровадження дуальної форми здобуття освіти»*. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-eksperimentu-z-vprovadzhennya-dualnoyi-formi-zdobuttya-osviti>
9. Böckerman, P., Skedinger, P., & Stenbacka, R. (2018). Personnel policies and the dual apprenticeship system: Evidence from Europe. *Labour Economics*, 51, 196–210.
10. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2020). *Duale Studiengänge in Deutschland: Strukturen, Entwicklungen, Perspektiven*. Bonn: BIBB.
11. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
12. CHE Centrum für Hochschulentwicklung. (2021). *CHE-Umfrage zu dualen Studiengängen 2021: Auswertung der Befragung unter Studiengangsverantwortlichen*. Gütersloh: CHE.
13. Davlikanova, O. (2020). Public-private partnership in vocational education and training: Policy options for Ukraine. *Policy Paper*. Kyiv: Ukrainian Institute for the Future.
14. ETF – European Training Foundation. (2021). *Mapping the dual system in EU neighbourhood countries: Synthesis report*. Turin: ETF Publications.
15. Germany Trade & Invest. (2023). *Vocational education and training in Germany: Structure and key actors*. Berlin: GTAI.
16. Mordhorst, F., & Nickel, J. (2019). Duales Studium: Entwicklung, Struktur und Steuerung. In Hachmeister, A., & Unger, M. (Eds.), *Studienmodelle im Wandel* (pp. 11–31). Gütersloh: CHE.
17. OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
18. Wissenschaftsrat. (2013). *Empfehlungen zur Gestaltung des dualen Studiums*. Köln: Wissenschaftsrat.



**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ
(відповідно до міжнародних вимог)**

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії і тенденції розвитку освіти, вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем у **ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**.

Усі, хто бажає здійснити публікацію в журналі «Порівняльна професійна педагогіка», просимо подавати матеріали до **20 травня/20 листопада**.

Для публікації статті просимо надсилати:

– відомості про автора (ПІБ, місце роботи, науковий ступінь, вчене звання, електронна пошта, ORCID; для аспірантів – ПІБ, місце навчання, електронна пошта, ORCID);

– електронний варіант наукової статті.

ВАЖЛИВО!

Публікації в журналі «Порівняльна професійна педагогіка» здійснюються **АНГЛІЙСЬКОЮ АБО УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**. Обсяг статті – **8–12** сторінок.

СТАТТІ, ЯКІ ПЕРЕКЛАДЕНІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ (НА ЗРАЗОК GOOGLE TRANSLATE), НЕВІДКОРИГОВАНІ, АБО НЕ ВІДПОВІДАЮТЬ ЧИННИМ ВИМОГАМ, ДО ДРУКУ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ І НЕ ПОВЕРТАЮТЬСЯ!

Технічні характеристики: Microsoft Word, шрифт – Times New Roman; інтервал – 1; кегль – 12; відступ абзацу – 1,25 см; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см.

Обов'язкові складники статті:

– **АНОТАЦІЯ / ABSTRACT** (обсягом **1800** друкованих знаків, **АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ**);

– **КЛЮЧОВІ СЛОВА / KEYWORDS** (не менше 8);

– **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями);

– **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY**;

– **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS** (джерела, на які автор посилається в теоретичній основі дослідження, повинні бути представлені в **ЛІТЕРАТУРІ**; обов'язково вказати методи дослідження);

– **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ/RESULTS** (виклад основного матеріалу повинен бути чітким, інформативним і демонструвати власні результати дослідження авторів);

– **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК / CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**;

– **ЛІТЕРАТУРА / REFERENCES** (не менше 10 джерел).

Вимоги до оформлення літератури у статті викладені наприкінці інформаційного листа і повинні відповідати міжнародному стилю Американської психологічної асоціації (APA).



Статті журналу отримують цифровий ідентифікатор DOI, який надається кожній статті редколегією журналу.

СТАТТІ ПРОХОДЯТЬ ПЕРЕВІРКУ В МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ АНТИПЛАГІАТ.

ЗА ДОСТОВІРНІСТЬ ВИКЛАДЕНИХ ФАКТІВ, ЦИТАТ І ПОСИЛАНЬ НЕСУТЬ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ АВТОРИ.

Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – із рецензією доктора або кандидата наук із відповідної спеціальності.

Наукові праці докторів наук друкуються в журналі безкоштовно.

Оплата за статтю здійснюється після повідомлення редколегії про відповідність статті вимогам та дозволу до друку.

Статті та відомості про автора надсилати на електронну скриньку
comprofped@gmail.com

За додатковою інформацією просимо звертатися до відповідального секретаря Садовець Олесі Володимирівни (моб. 067-288-36-73).



Приклад оформлення англомовної статті
(скорочено)

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor **MARYNA GRYNova**
V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-9023>

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **IRYNA KALINICHENKO**
M. V. Ostrogradskyi Poltava Regional Institute for Advanced Teacher Training,
Ukraine
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0012-4312-8025>

TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA AND CANADA

ABSTRACT

This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 знаків)

Keywords: children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.

INTRODUCTION

Nowadays, one can observe an increasing number of people who refuse to participate in social, political, economic and cultural life of their societies. Such a society is neither efficient nor safe. The first education for all movement originated after the conference on education for all was held in Jomtien, Thailand in 1990



THE AIM OF THE STUDY

The paper aims to theoretically analyze the trends in development of inclusive education in the USA and Canada.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The origination and development of inclusive education in North American countries have been studied by S. Alokina, J. Andrews (2000), V. Bondar, E. Danilavichiutė, L. Danylenko, A. Gartner (1997), A. Kolupaieva (2009), O. Kryvonosova, D. Lipsky (1997), J. Lupart (2000; 2010), S. Lytovchenko, Yu. Naida, M. Orlansky, T. Sak (2010), L. Savchuk, N. Sofii, Ye. Synova, O. Taranchenko, C. Webber (2010), S. Wilks, M. Winser, V. Zasenko et al. ...

RESULTS

Over the last few decades, developed countries have undergone significant changes in the attitude towards low-mobility groups of the population and providing quality educational services for children with special educational needs. Therefore, an inclusive model of education is becoming ever more acute. In view of the above, it is rather imperative to study foreign experience of those countries that have already achieved significant progress on this matter. Foreign law and inclusive practice are an important source of ideas about possible ways to solve the problems of implementing inclusive education in Ukraine ...

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

So, theoretical analysis of American and Canadian scientific literature proves that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of educational progress in regular education and provide children with special educational needs with the opportunity to obtain special education ...

REFERENCES

1. Audette, B., & Algozzine, B. (1992). Free and appropriate education for all students: total quality and the transformation of American public education. *Remedial and Special Education*, 13 (6), 8–18.
2. Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
3. Żylińska, M. (2012). *Cyfrowi Tubylcy i Cyfrowi Imigranci w Jednej Klasie* [*Digital Natives and Digital Immigrants in One Class*]. <https://osswiata.pl/zylinska/2012/08/16/cyfrowi-tubylcy-i-cyfrowi-imigranci-w-jednej-klasie/> (in Polish)



Приклад оформлення україномовної статті
(скорочено)

Доктор педагогічних наук, професор **МАРИНА ГРИНЬОВА**,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
Україна
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-9023>

Кандидат педагогічних наук, доцент **ІРИНА КАЛІНІЧЕНКО**,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського, Україна
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0012-4312-8025>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США ТА КАНАДІ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.

ABSTRACT

This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 знаків).

Keywords: children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.

ВСТУП

Сьогодні перед світом постає проблема зростання кількості людей, які відірвані від активної участі в соціальному, політичному, економічному й культурному житті своїх суспільств. Таке суспільство не є ані ефективним, ані



безпечним. Уперше рух за освіту для всіх розпочався з моменту проведення конференції з освіти для всіх у Джомтєні (Таїланд) у 1990 році ...

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – теоретично проаналізувати тенденції розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Становлення й розвиток інклюзивної освіти в країнах Північної Америки досліджували науковці С. Альохіна, Дж. Андрес (J. Andrews), В. Бондар, Ч. Веббер (C. Webber), С. Вілс (S. Wilks), М. Вінсер (M. Winsor), А. Гартнер (A. Gartner), Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупасва, О. Кривоносова, С. Литовченко, Д. Ліпські (D. Lipsky), Дж. Лупарт (J. Lupart), Ю. Найда, М. Орланські (M. Orlansky), Л. Савчук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко та інші ...

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Останні десятиліття в розвинутих країнах світу відбулися суттєві зміни в ставленні до маломобільних груп населення й наданні якісних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Дедалі більшої динаміки набуває й інклюзивна модель освіти. Значущим аспектом стає вивчення іноземного досвіду країн, які крокують у цьому напрямку. Іноземне право та інклюзивна практика – важливі джерела ідей про можливі шляхи розв'язання проблем упровадження інклюзивної освіти в Україні ...

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Унаслідок аналізу американської та канадської наукової літератури підсумовано, що зміни в законодавстві й освітній політиці північноамериканських країн спрямовані на досягнення найвищої успішності всіх категорій дітей у загальній освіті та створення рівних можливостей здобувати освіту для всіх учнів – у спеціальній освіті ...



ЛІТЕРАТУРА

Приклади оформлення посилань та списку літератури згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style)

APA стиль передбачає використання посилань у тексті роботи щоразу, коли ви цитуєте джерело, будь то парафраз, цитата всередині рядка чи блокова цитата.

Внутрішньотекстове посилання містить інформацію про: автора праці (редактора/укладача/назву цитованого джерела, якщо автор відсутній), що цитується, рік видання та сторінковий інтервал (номери сторінок, із яких взято цитату). Сторінковий інтервал дозволяється не вказувати, якщо ви не цитуєте, а висловлюєте якусь ідею чи посилаєтесь на роботу в цілому.

Парафраз. Не береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання;

2) у дужках після парафразу разом із роком видання (через кому).

Наприклад:

The publishing process consists of several stages of editing (Tymoshyk, 2004).

У редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування (Тимошик, 2004).

According to M. Tymoshyk (2004), the publishing process consists of several stages of editing.

За Тимошиком (2004), у редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування.

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, може бути розташована у праці Тимошика, виданій 2004 року.

Більш розгорнута інформація про згадане джерело буде міститися у списку використаних джерел.

Цитата всередині рядка. Береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання, а після цитати в круглих дужках зазначається сторінковий інтервал;

2) у дужках після цитати разом із роком видання та сторінковим інтервалом (через кому).

Наприклад:

W. Wordsworth (2006) claimed that poetry was "the spontaneous overflow of powerful feelings" (p. 263).

Вордсворт (2006) заявив, що романтична поезія була відзначена як «спонтанний перелив сильних почуттів» (с. 263).

Poetry is "the spontaneous overflow of powerful feelings" (Wordsworth, 2006, p. 263).

Романтична поезія характеризується «спонтанним переливом сильних почуттів» (Вордсворт, 2006, с. 263).



Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, розташована на сторінці 263 твору 2006 року, автором якого є Вордсворт. Більш розгорнуту інформацію про згадане джерело можна отримати зі списку використаних джерел.

Блокова цитата (складається із трьох і більше рядків). Подається в тексті з нового рядка з абзацним відступом для всієї цитати, не береться в лапки. Міжрядковий інтервал – подвійний. Після тексту цитати ставиться крапка і вказується вихідне джерело в дужках.

Наприклад:

In publishing, the concept of editing is primarily used to refer to types of work directly related to the activities of the press. Modern editing is associated with sociocultural professional activities aimed at analyzing and improving linguistic works during their preparation for reproduction by means of printing, or broadcast (Khoniu, 2006, p. 45).

У галузі видавничої справи поняття «редагування» насамперед використовується для позначення видів роботи, безпосередньо пов'язаних із діяльністю органів друку. Сучасне редагування належить до сфери суспільно-культурної професійної діяльності, що спрямована на аналіз і вдосконалення мовних творів під час їхньої підготовки до відтворення засобами поліграфії, або до трансляції (Хоню, 2006, с. 45).

Посилання на роботу кількох авторів (редакторів/укладачів)

Внутрішньотекстове посилання на роботу кількох авторів залежить від їх кількості:

1) 2–5 авторів. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно перерахувати прізвища всіх авторів (через кому). Перед останнім автором пишеться знак «&», якщо автори перераховуються в дужках, або слово «та», якщо автори перераховуються в реченні, а рік видання та сторінковий інтервал у дужках.

Наприклад:

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) *або* (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993, p. 199)

Research findings by L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) prove ...

Результати дослідження Бойко, Гречки, та Павлюка (2010) підтверджують ...

або

L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) state, “Biology is a system of sciences...” (p. 5).

Л. Бойко, С. Гречка та Н. Поліщук (2010) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 5).

2) 6 авторів і більше. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати прізвище першого автора і слово «та ін.».

(Jones et al., 1998) *або* (Jones et al., 1998, p. 7)

(Boiko et al., 2005) *або* (Boiko et al., 2005, p. 10)

Research findings by O. Velychko et al. (2014) prove ...

Результати дослідження О. Величко та ін. (2014) підтверджують ...

або

O. Velychko et al. (2014) indicate, “Biology is a system of sciences ...” (p. 10).

О. Величко та ін. (2005) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 10).



Посилання на декілька робіт різних авторів (одночасно)

Якщо парафраз стосується кількох робіт різних авторів, тоді після парафразу необхідно вказати прізвище автора однієї книги і рік видання, після знаку «;» вказати прізвище автора другої книги і рік видання.

Наприклад:

Many researchers consider literary editing to be one of the most important stages of text processing (Feller, 2004; Rizun, 2002).

Чимало дослідників вважають літературне редагування одним із найважливіших етапів обробки тексту (Феллер, 2004; Різун, 2002).

Посилання на роботу невідомого автора

Якщо автора (редактора/укладача) праці встановити неможливо, слід процитувати джерело за його назвою або використати перші два слова в дужках. Назви книг і доповідей слід указати курсивом або підкреслити; назви статей, розділів і веб-сторінок узяти в лапки.

Наприклад:

A similar study was done of students learning to format research papers ("Using APA", 2001).

Аналогічне опитування було проведено серед студентів, які вивчають формат наукових праць («Using APA», 2001).

Якщо автором виступає організація або державна установа, слід вказати назву цієї організації або взяти її у дужки, коли цитують уперше.

Наприклад:

According to the American Psychological Association (2000), ...

Згідно з вимогами Американської психологічної асоціації (2000), ...

Посилання на декілька робіт різних авторів з однаковими прізвищами

Якщо два або більше авторів мають однакові прізвища, у внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати також перші ініціали (або навіть повне ім'я, якщо різні автори мають однакові ініціали).

Наприклад:

There are different opinions on the effects of cloning (R. Miller, 2012; A. Miller, 2014).

Існують різні думки щодо наслідків клонування (Р. Міллер, 12; А. Міллер, 46).

While some medical ethicists argue that cloning will lead to ... (R. Miller, 2012), others point out that the benefits of medical researches deny such reasoning (A. Miller, 2014).

Хоча деякі медичні фахівці з етики стверджують, що клонування призведе до дизайнерських дітей (Р. Міллер, 2012), інші відзначають, що переваги медичних досліджень перевершують це міркування (А. Міллер, 2014).

Упорядкування списку використаних джерел

Список використаних джерел подається після основного тексту статті і повинен містити інформацію, необхідну для того, щоб знайти й отримати будь-яке процитоване джерело. Кожне процитоване в роботі джерело повинно з'явитися у списку використаних джерел. Відповідно, кожен запис у списку використаних джерел повинен бути згаданим у тексті роботи.



Цитований матеріал подається в алфавітному порядку за прізвищем автора (редактора/укладача, якщо немає автора). Якщо матеріал не має автора, його необхідно розподілити за першою літерою його назви. Якщо в бібліографічному описі зазначено кілька робіт одного й того ж автора, редактора або упорядника, тоді записи розташовуються за роками видання в порядку зростання.

Правила бібліографічного опису для списку використаних джерел

Якщо в публікації зазначено не більше семи авторів (редакторів/укладачів, якщо книга без автора), то в посиланні необхідно вказати усіх авторів.

Якщо в публікації зазначено вісім та більше авторів (редакторів/укладачів), у посиланні необхідно перерахувати імена перших шести авторів, а потім вставити три крапки (...) та додати ім'я останнього автора.

Назви книг, журналів зазначаються без скорочень.

1. Книга: 1–7 авторів

Прізвище¹, Ініціали¹, Прізвище², Ініціали², Прізвище³, Ініціали³, Прізвище⁴, Ініціали⁴, Прізвище⁵, Ініціали⁵, Прізвище⁶, Ініціали⁶, & Прізвище⁷, Ініціали⁷. (Рік).
Назва книги: Підназва (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Bragg, S. M. (2010). *Wiley revenue recognition: Rules and scenarios* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Tymoshyk, M. V. (2004). *Vydavnycha sprava ta redahuvannia*. Kyiv: In Yure.

Hubbard, R. G., Koehn, M. F., Omstein, S. I., Audenrode, M. V., & Royer, J. (2010). *The mutual fund industry: Competition and investor welfare*. New York, NY: Columbia University Press.

2. Книга: 8 і більше авторів

Прізвище¹, Ініціали¹, Прізвище², Ініціали², Прізвище³, Ініціали³, Прізвище⁴, Ініціали⁴, Прізвище⁵, Ініціали⁵, Прізвище⁶, Ініціали⁶ ... Прізвище останнього автора, Ініціали. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Zinn, H., Konopacki, M., Buhle, P., Watkins, J. E., Mills, S., Mullins, J. W. ... Komisar, R. (2008). *A people's history of American empire: A graphic adaptation*. New York, NY: Metropolitan Books.

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

3. Книга за редакцією

Прізвище редактора, Ініціали. (Ред.). (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

McNamara, R. H. (Ed.). (2008). *Homelessness in America*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Ophir, A., Givoni, M., & Hanafi, S. (Eds.). (2009). *The power of inclusive exclusion*. New York, NY: Zone.

Fihol, N. (Red.). (2009). *Ukrainska mova*. Kyiv: NTUU "KPI".

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (Red.). (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

4. Книга: автор-організація

Назва організації. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). (Номер звіту (якщо це доречно)). Місце видання: Видавництво.

Peace Corps. (2006). *A life inspired*. Washington, DC: Author.

Instytut svitovoi ekonomiky ta mizhnarodnykh vidnosyn. (2012). *Derzhava v ekonomitsi Yaponii*. Kyiv: Nauka.



5. Книга без автора

Назва книги: Підназва. (Рік). (номер видання). Місце видання: Видавництво.
Twenty-four hours a day. (2010). Miami, FL: BN Publishing.
Ukrainska mova. (2009). Kyiv: NTUU “KPI”.

6. Частина книги

Прізвище автора глави, Ініціали. (Рік). Назва глави: Підназва. В Ініціали
Прізвище редактора або укладача (відповідальність скорочено), *Назва книги:*
Підназва (номер видання). (сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Grosman, D. (2009). Writing in the dark. In T. Morrison (Ed.), *Burn this book*
(pp. 22–32). New York, NY: HarperCollins Publishers.

Farrell, S. E. (2009). Art. In D. Simmons (Ed.), *New critical essays on Kurt*
Vonnegut (p. 91). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Balashova, Ye. (2014). *Stratehichni doslidzhennia. V A. Sukhorukov (Red.),*
Priorytety investytsiinoho zabezpechennia (2-he vyd.). (S. 5–9). Kyiv: Naukova dumka.

7. Багатотомні видання

Прізвище автора багатотомної праці, Ініціали, & Прізвище редактора,
Ініціали (Ред.). (Рік). *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Діапазон
томів). Місце видання: Видавництво.

Milton, J. (1847). *The prose works of John Milton* (Vol. 1–2). Philadelphia, PA:
John W. Moore.

Oliinyk, B., & Shevchuk, S. (Red.). (2006). *Vybrani tvory* (T. 1–2). Kyiv:
Ukrainska entsyklopediia.

8. Багатотомне видання (окремий том)

Прізвище автора тому, Ініціали. (Рік). Назва тому: Підназва. В Ініціали
Прізвище редактора (Ред.), *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання).
(Номер тому, сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Niehuis, S. (2008). Dating. In J. T. Sears (Ed.), *The Greenwood encyclopedia of*
love (Vol. 6, pp. 57–60). Westport, CT: Greenwood.

Oliinyk, B. (2006). *Pereklady. Publitsystyka. V. D. Pavlychko (Red.), Vybrani*
tvory (T. 2, S. 60–61). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

9. Автореферат або дисертація

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва роботи: Підназва.* (Тип роботи з вказівкою
наукового ступеня автора). Університет, у якому захищено дисертацію, Місто.

Mylott, E. (2009). *To flatten her sphere to a circle, mount it and take to the road:*
The bicycle. (Master’s thesis). University at Albany, State University of New York, Albany.

Salenko, O. (2001). *Naukovi osnovy vysokoefektyvnoho hidro rizannia.* (Dys. kand.
tekhn. nauk). Natsionalnyi tekhnichniy universytet Ukrainy “Kyivskyi Politekhnichniy
Instytut”, Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy*
teatralnoho mystetstva. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut
pisliadyploumnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.

10. Матеріали конференцій

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва виступу,* Відомості про конференцію. Місце
видання: Видавництво.



Josang, A., Maseng, T., & Knapskog, S. J. (Eds.). (2009). *Identity and privacy in the Internet age, 14th Nordic conference on secure IT systems, NordSec 2009*. Heidelberg, Germany: Springer Berlin.

Polishchuk, O. (Red.). (2008). *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia*, Materialy konferentsii molodykh vchenykh. Kyiv: Nauka.

11. Закони, статuti, накази

Назва закону, статуту або наказу. Номер закону § Номер розділу номер статті. (Рік затвердження).

Serve America Act. 42 U.S.C. § 12501 et seq. (2009).

Pro Natsionalnu politsiu. № 580-VIII § rozd. II st. 6. (2015).

12. Урядові публікації

Назва офіційного органу. (Рік). Назва урядового документа: Підзаголовок. Місце публікації: Видавець.

U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation. (2009). *The FBI story*. Washington, DC: GPO.

13. Патент

Прізвище винахідника, Ініціали. (Рік публікації). Номер патенту (вказати країну). Місце видання: Патентне відомство.

Le Van Meautte, V. (2003). U.S. Patent No 6,601,955. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Matsko, H. (1999). Patent Ukrainy 26933. Kyiv: Derzhavne patentne vidomstvo Ukrainy.

14. Стаття з журналу

Прізвище, Ініціали. (Рік). Назва статті: Підназва. Назва журналу, Номер журналу, Сторінковий інтервал.

Rowe, I.L., & Carson, N.E. (1981). *Medical manpower in Victoria* (4). East Bentleigh (AU): Monash University, Department of Community Practice.

Roik, M. (2014). Suchasnyi stan reiestratsii predstavnykiv rodu Salix. *Bioenerhetyka*, 1 (5), 21–23.

15. Стаття з газети

Прізвище, Ініціали. (Дата випуску). Назва статті: Підназва. Назва газети, сторінковий інтервал.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1.

Ali, A. H. (2010, April 27). "South Park" and the informal Fatwa. *Wall Street Journal*, p. A17.

Lykhovyd, I. (2016, Sich 15). Medychnyi proryv. Den, s. 2.

16. Електронні ресурси

БО документа*. Взято з <http://> або DOI:

*За прикладами, наведеними вище (книги, журналу, газети і т.д., але без відомостей про місце видання і видавництво)

Ingwersen, P. (1992). *Information retrieval interaction*. <http://www.db.dk/pi/iri>.

Musés, C. A. (Ed.). (1961). *Esoteric teachings of the Tibetan Tantra*. <http://www.sacred-texts.com>.



Hsueh, C. (2010). Weblog-based electronic portfolios. *Educational Technology Research*, 58(2), 11-27. doi:10.1007/s11423-008-9098-1.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1. www.nytimes.com.

Dakhno, I. (2014). Pravo intelektualnoi vlasnosti. Kyiv: TsUL. http://culonline.com.ua/full/959-pravo-intelect-vlasn_dahnopdf.html.

Детальніше: **Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах** : методичні рекомендації / автори-укладачі: О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редколегія: В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузєва, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 117 с. – ISBN 978-966-97569-2-3.

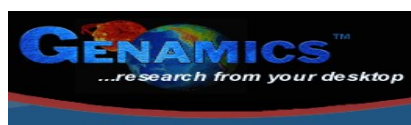
ЗВЕРНІТЬ УВАГУ!

В англomовній статті українські джерела подаються транслітеровано (з перекладом у квадратних дужках). Відповідні зразки пропонуються у прикладах оформлення посилань та списку літератури в англomовній статті згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style), представлених вище.

З чинними правилами впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею можна ознайомитися на сайті:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>.

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>



Address of the Editorial Board:

Center of Comparative Professional Pedagogy,
Khmelnytskyi National University,
11 Instytutska St., room 4–427,
Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
<https://cpp.khmnua.edu.ua/index.php/cpp>
e-mail: comprofped@gmail.com

Адреса редакції:

Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет,
вул. Інститутська, 11, ауд. 4–427
м. Хмельницький
Україна, 29016
<https://cpp.khmnua.edu.ua/index.php/cpp>
e-mail: comprofped@gmail.com

Підп. до друку 16.06.2025. Ум. друк. арк. – 14,30. Обл.-вид. арк. – 13,95.
Папір офсетний. Друк різнографією.
Наклад 100, зам. № 72/25

Віддруковано у редакційно-видавничому відділі
Хмельницького національного університету.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (0382) 77-33-63.
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013

