НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

14(2)/2024

Науковий журнал

Київ – Хмельницький
2024

Порівняльна професійна педагогіка № 2 (Т. 14), 2024 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – Київ. – Хмельницький : ХНУ, 2024. – 234 с.

Журнал включено до міжнародних наукометричних баз
(*Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ReseacrhGate*, *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.khmnu.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
Пуховська Л. П. – д. пед. н., проф., ДЗВО "Університет менеджменту освіти" НАПН України
Скиба К. М. – д. пед. н., проф.., Хмельницький національний університет
Третько 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
Шнядковскі М. – д. хабіліт., проф., проф. кафедри методів і технік навчання факультету основ техніки Люблінської політехніки, Польща

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17801-6651Р від 29.03.2011

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету
(*протокол № 5 від 28.11.2024*)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2024
© Хмельницький національний університет, 2024

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

14(2)/2024

Scientific Journal

Kyiv – Khmelnytskyi
2024

Comparative Professional Pedagogy (2024), Volume 14, Issue 2: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidyuk]. Kyiv–Khmelnytskyi : KhNU, 2024. – 234 p.

The journal is abstracted and indexed in international scientific services
(*Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ReseacrhGate*, *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.khmnu.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
Khmelnytskyi 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*:**
Bidyuk 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 № 5 dated 28.11.2024*)

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, 2024
© Khmelnytskyi National University, 2024

ЗМІСТ/CONTENTS

Олександр Кучерявий
СТРАТЕГІЇ НАУКОВЦІВ ЩОДО ЦИФРОВІЗАЦІЇ СФЕРИ ОСВІТИ І НАУКИ
У ВИМІРІ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ
В БОРОТЬБІ ЗА СВОБОДУ Й НЕЗАЛЕЖНІСТЬ 7

Тетяна Васютіна
ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ І ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДОСВІДІ УКРАЇНИ ТА НОРВЕГІЇ 13

Раїса Пріма, Дмитро Пріма, Катерина Шовш
ПРОБЛЕМА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В УГОРЩИНІ:
ГЕНЕЗА Й МАРКЕРИ ДЕФІНІЦІЮВАННЯ.....25

Олеся Садовець, Наталя Бідюк, Віталій Третько
СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ
ІНСТИТУЦІЙНОГО АКАДЕМІЧНО-НАУКОВОГО ПАРТНЕРСТВА
УКРАЇНИ ТА КИТАЮ 32

Анатолій Нестер, Людмила Мітюк, Юрій Полукаров, Геннадій Нестер
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОЛЬСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ
ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ З ПИТАНЬ ОХОРОНИ ПРАЦІ..... 45

Світлана Король
РЕФЕРЕНДАРІАТ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕТАП
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ..... 52

Olena Martynyuk
AI TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PROS
AND CONS OF UKRAINIAN AND FOREIGN PRACTICES 65

Василь Овчарук, Ірина Максимчук, Віталій Сілаєв,
Віра Овчарук, Андрій Руденко
СВІТОВІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ 74

Тетяна Ларіна
ІНТЕГРАЦІЯ ПРІОРИТЕТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ
У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ 91

Дмитро Бідюк
РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США 100

Василь Шунков
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 108

Oleskandr Gura
FOREIGN EXPERIENCE OF SOFTWARE TESTING ENGINEERS' TRAINING: ANALYSIS OF EDUCATIONAL STANDARDS AND PROGRAMS OF ASIAN UNIVERSITIES..... 122

В'ячеслав Бойко
СТРУКТУРА БАКАЛАВРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ІНДУСТРІЇ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 131

Василь Костинюк
УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ..... 142

Руслан Лиман
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ США 157

Майя Сова
ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ..... 182

Наталія Овдій
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... 192

Олег Мороз
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРСТВА СЛУЖІННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ДОСВІДУ США 200

Вікторія Будегай
ПОРІВНЯННЯ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ..... 210

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ..... 222

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-1

ОЛЕКСАНДР КУЧЕРЯВИЙ,
доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

СТРАТЕГІЇ НАУКОВЦІВ ЩОДО ЦИФРОВІЗАЦІЇ СФЕРИ ОСВІТИ І НАУКИ У ВИМІРІ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ В БОРОТЬБІ ЗА СВОБОДУ Й НЕЗАЛЕЖНІСТЬ

Рецензія на колективну монографію
«Освіта для цифрової трансформації суспільства»

Сьогодні є сенс глибоко зануритися у монографію, два томи якої навіть важко утримати в руках, вже з тієї причини, що вона гідно поповнила достатньо велику сукупність наукових праць, через які червоною ниткою проходить націєтворча категорія «цифрова трансформація суспільства». Проте передусім усвідомлено робимо логічний наголос не на теоретичному аспекті її актуальності (він пов'язаний з реалізацією потреб розвитку цифрової дидактики як галузі педагогіки, предметом якої вважаються закономірності, принципи і засоби організації навчально-пізнавальної й інших різновидів діяльності учнів і дорослих людей у цифровому освітньому середовищі), а на практичному.

Практичний аспект актуальності книги, що знаходиться у полі тяжіння метаактуальності цифрової трансформації українського суспільства у воєнний період, важко переоцінити. *Цифровізація освіти, науки і соціуму загалом прямо працює проти війни, її жахливих наслідків*! У цьому контексті лише серед гарячих новин листопада 2024 року вирізняємо таку: Уряд ухвалив постанову для запуску пілотного проєкту 5G, за яким Україна починає тестувати нові стандарти зв'язку. Ще 14 грудня року минулого року Міністерство цифрової трансформації України (тільки Господь міг надихнути політичний олімп на таку його назву!) презентувало «Стратегію розвитку інновацій України до 2030 року». Особливо важливим її напрямом для багатократного зростання попиту на всі види системи озброєнь є Defense Tech (військові та оборонні технології). У поточному році це ж міністерство сприяло ліквідації великих черг військовозобов'язаних та резервістів, що мали потребу в отриманні військово-облікових документів у відповідних установах (тепер їх можна отримати на порталі «Дія»); на цьому ж порталі запрацювало електронне бронювання від мобілізації, яке в економічних цілях суттєво пришвидшило цей процес. Що стосується цифровізації освітньої системи в Україні, то в умовах повномасштабної війни вона її просто врятувала від колапсу: виступила єдиним ефективним засобом функціонування освітнього процесу у дистанційному і змішаному форматах. Перелік чудотворних дій цифровізації за цим напрямом безпосередньої допомоги фронту, економіці, освіті й науці можна і продовжити…

Зміст монографії – це потужна наукова зброя, яка надихає і окриляє, бо випромінює кванти незламності українсько-польського духу єдності у боротьбі українського народу за свободу і незалежність з російськими нелюдами-загарбниками. В умовах, коли українці щодня відчувають, за Ліною Костенко, «і жах,

і кров, і смерть, і відчай, і клекіт хижої орди...», особливо соціально цінними є вияви не тільки фінансової підтримки нашої країни, надання їй озброєння (це безперечно найголовніше!), але й, розрахованої на близьку і далеку перспективу, міжнародної творчої співпраці в науці, культурі й освіті, зокрема, за тематикою цифрової трансформації суспільства у Республіці Польща й Україні.

«Високовольтні лінії духу» незламності і солідарності проходять через усі вісім розділів монографії, у яких відображаються систематизовані результати наукового пошуку польських і українських учених, попередньо представлені на X Українсько-польському/Польсько-українському науковому форумі «Освіта для цифрової трансформації суспільства». Сам факт його проведення у десятий раз є свідченням міцності й тривалості неперервних наукових зв'язків НАПН України з Академією спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, Університетом ім. Адама Міцкевича в Познані, а у вересні поточного року – ще й першочерговості проблем цифровізації освіти у контекстах її впливу на неї як найпотужніший чинник збереження нації, формування здатної до культуротворчості особистості, діджиталізації й цифровізації суспільного життя у вимірі прискорення його підпорядкування екзистенційним потребам і потребам відновлення у повоєнний період.

Матеріальна конструкція монографічної наукової праці, що розглядається, – окреме видання: два томи книг однієї стратегічної цільової спрямованості (культивування результатів наукових досліджень українських і польських науковців у сфері перетворення цифровізації освіти в головний фактор цифрової трансформації суспільства) та адекватного їй матеріалу різної функціональної ціннісно-змістової приналежності. Її загальне цільове призначення – наукове – з охопленням цілої сукупності пов'язаних з назвою роботи різних проблем, про ступінь розв'язання яких можна дізнатися в окремих розділах (так, про проблеми цифровізації української освіти в умовах воєнного стану і перспективи впровадження цифрових технологій навчання у повоєнний час йдеться у третьому розділі). Важливою ознакою цієї наукової монографії є виконання нею функцій різновекторної орієнтації: а) спрямованої на авторів – *репутаційна* (йдеться про підтримку репутації як окремих науковців, так і наукових і освітніх закладів); б) зорієнтованої на читачів – *пізнавально-активізаційна*.

Хоча читацьке призначення кожної з двох книг – це викладачі закладів освіти (загальної середньої, професійної, вищої, післядипломної), науковці, яким, як мінімум, небайдужі проблеми цифровізації освіти, всі ці фахівці мають свій конкретний пізнавальний інтерес у різних сферах створення і функціонування освітніх цифрових середовищ, а також їх дослідження. Обов'язково знайдуться зацікавлені передусім особливостями сучасного глобалізованого суспільства та його орієнтацією на медіадосвід (Агнєшка Цибаль-Міхальська; розділ 1). Не можуть як умотивовані в науковому пошуку викладачі педагогічних університетів, так і співробітники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України залишити поза увагою цікавий матеріал Барбари Марцинковської і Діани Аксаміт (розділ 1) про підготовку до професії вчителя у Польщі, не ознайомитися зі статтею Ярослава Михальські «Тактовний учитель у цифровій школі» (розділ 4) чи не взяти на озброєння структуру і зміст сукупності навчальних модулів як складової цифрового освітнього середовища, висвітлені Л. Хомич й Н. Іваницькою («Професійна онлайн-взаємодія вчителів загальноосвітньої школи у цифровому освітньому середовищі»; розділ 4).

Окремо слід зробити наголос на поданні матеріалу. Він подається за логікою «від загального до конкретного». Ціннісний світ монографії відкриває зроблена очільником НАПН України Василем Кременем загальна яскрава характеристика діяльності цієї установи щодо розв'язання проблем науково-методичного супроводу цифрової трансформації науки і освіти в Україні. Вона містить як здобутки (серед них такі: здійснено філософське осмислення феномену цифрової трансформації суспільства; розкрито понятєво-категорійний апарат процесу цифрової трансформації освіти і науки; за результатами аналізу інформаційних технологій у світовій науці й освіті визначено позитивні й негативні аспекти діджиталізації; виокремлено тенденції розвитку вищої освіти в контексті цифрової трансформації; окреслено тематичні напрями наукових досліджень проблем цифровізації освіти і науки на 2023–2027 роки; розроблено концептуальну модель Української електронної енциклопедії освіти та ін.), так і певні недоліки і перспективи (теоретичне обґрунтування різних моделей цифрового освітнього середовища для задоволення освітніх потреб здобувачів освіти; проєктування педагогічними засобами та психологічний супровід адаптивних інформаційно-цифрових дидактичних систем; розроблення цифрового контенту з різних галузей знань для різних рівнів освіти учасників освітнього процесу та ін.).

Конкретні теоретичні наробки і отриманий практичний досвід у різних аспектах цифровізації освіти і науки автори презентують на наступних сторінках монографії залежно від обраного дослідницького напряму. Що ж саме представлено в ній передусім за критерієм *безальтернативності*?

У воєнний час немає альтернативи тим результатам порівняльних наукових досліджень, які чітко визначають і характеризують цілісну сукупність провідних завдань і рекомендацій щодо їх вирішення для українського соціуму у вимірі цифрової трансформації освіти, тобто відрізняються чітко вираженим соціальним ефектом. Такий достатньо вагомий соціальний ефект мають висновки Н. Ничкало, Л. Лук'янової і О. Овчарука в аспекті узагальнення результатів власного наукового пошуку, яким вони аргументовано приділяють увагу в статті «Цифрова трансформація суспільства: європейський досвід, українські реалії». Чільне місце у системі найбільш вагомих освіто-орієнтованих соціально значущих рекомендацій в аспекті реалізації державної стратегії цифрової трансформації суспільного життя на різних рівнях закономірно займають такі: «доцільно цілеспрямовано сприяти підвищенню рівня цифрової грамотності та компетентності учнів, студентів, викладачів і дорослих шляхом систематичного навчання роботі з цифровими пристроями, сервісами, платформами для навчання та професійної діяльності»; «мотивувати педагогічних і науково-педагогічних працівників до професійного розвитку, підвищенню кваліфікації у сфері цифрових технологій, творчого використання цифрових інструментів в освітньому процесі закладів освіти різних типів і форм власності» (Ничкало та ін., 2024, с. 95).

Наукова новизна висвітлених науковцями результатів не обмежується їх доказовістю (йдеться насамперед про аргументованість виявлених фактів цифрових розривів, цифрової нерівності в українському суспільстві, великої частки дорослого населення із рівнем цифрових навичок, що нижче базового, «нестачі кваліфікованих ІТ-кадрів» та ін.), а має й таку ознаку, як перспективність. Перспективними є наукові завдання щодо побудови моделей розв'язання проблеми цифрових розривів у соціумі й освіті, цільових програм підтримки незахищених верств населення з низьким рівнем сформованості цифрових навичок і обмеженим доступом до цифрових технологій та ін.

Розглядаючи представлені у монографії результати наукового пошуку за критерієм *відображення в них створених дослідниками теоретичних конструктів* (*моделей, концепцій, програм та ін.*), слід зробити висновок, що хоча їх не так вже й багато, але вони стосуються найважливіших аспектів цифрової дидактики. Особливо значущим є її розвивально-компетентнісний аспект та ще й в контексті професійного розвитку вчених. Йому і була приділена спеціальна увага авторами моделі розвитку цифрової компетентності вчених у галузі Освіта/педагогіка О. Ляшенком і С. Литвиновою (Ляшенко & Литвинова, 2024, с. 110). Концептуально-цільовий компонент містить мету, принципи і підходи до її досягнення. Наступний складник (діагностичний) – визначення стану цифрової компетентності вчених. За його результатами закономірно йде такий структурний компонент, як безпосередньо розвиток цифрової компетентності вчених у галузі Освіта/педагогіка. З ним пов'язана сертифікація вчених у відповідній галузі. Останні структурні компоненти – рівні цифрової компетентності й уявлення про отриманий результат. Переваги запропонованої моделі коріняться, з одного боку, в її оперті на синтез інноваційних підходів до упровадження цифрових технологій у наукову діяльність, а з другого – в її спрямованості на врахування вимог до науковця як носія цінностей цифрової культури.

Ще одне чисто авторське модельне утворення (Н. Муранова, В. Мороз, Д. Клиновий) – це структурна модель організації екосистеми Цифрового хабу з підготовки цифрових лідерів, яка побудована на основі бізнес-екосистемного підходу (Муранова та ін., 2024, с. 285). Вона має орієнтований характер і передбачає наявність у закладі таких інноваційних структурних підрозділів, як «лабораторія цифрових технологій та інструментів публічного управління і місцевого самоврядування», бюро консалтингу цифрових лідерів, школа інноваційних лідерів публічного управління та проєктного менеджменту та ін.

Є й приклади знакових статей, предметом концептуального аналізу і синтезу в яких виступили сучасні інноваційні освітні моделі. Це насамперед стаття А. Кузьмінського «Напрями цифрової трансформації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах змішаного навчання» (розділ 5, т. 2; с. 22–32). Перед нами є яскравий приклад емоційно пережитого і осмисленого ставлення автора до цілісної характеристики змішаного навчання студентів педагогічного ЗВО як новітньої освітньої моделі, зорієнтованої на їх особистісно-професійний розвиток. Ще три співавтори – О. Коношевський, І. Шахіна, О. Подзигун – з аналітичних позицій описують інноваційний зміст моделі «перевернутого навчання» (Коношевський та ін., 2024, с. 152–163). Ці автори, посилаючись на інших науковців, не лише розкривають її сутність і низку переваг, але й окреслюють умови, важливі для впровадження в практику.

Щодо концепцій, то дослідники на них більше посилаються, ніж презентують свої. Це робить, наприклад, Уршуля Єрушко (характеризує провідні концепції освіти дорослих), визначаючи у актуалізованій освітній сфері напрями використання цифрових технологій (розділ 6). Однак монографія містить і суто авторські (зокрема, йдеться й про колективне авторство) актуальні концепції, серед яких центральне місце займає практико орієнтована концепція НАПН України «Виховання дітей та молоді в цифровому просторі» (Сисоєва та ін., 2024). Стрижнем відповідної Концепції є такі принципи виховання дітей та молоді в умовах цифрового простору: конфіденційності й безпеки; індивідуалізації, доступності, доцільності використання цифрових технологій і методик; розвитку особистості; гнучкості цифрового контенту; інноваційності технологій, методів і форм роботи; інтегрованості.

Монографія, на жаль, містить лише одну схарактеризовану А. Косовою і О. Краєвою практико-орієнтовану і добре розроблену програму – програму профілактики емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти України в умовах війни (розділ 3; с. 401–412).

За критерієм «*топ-проблема наукового дискурсу, що віддзеркалений у монографії*», «перемагає» проблема імплементації штучного інтелекту в освіту і науку: йому присвячено увесь другий розділ. Достатньо велика кількість авторів статей з двох країн бачать у використанні штучного інтелекту в освіті виклики і загрози, хоча й не заперечують існування його позитивних можливостей (Францішек Шльосек, Ян Сікора, Т. Коломієць і О. Кушнір, Т. Собченко). Однак є й ті науковці (О. Топузов і С. Алєксєєва, А. Коломієць і О. Жовнич, Н. Авшенюк і Н. Семініхіна, О. Гриб'юк і Йоанна Шафран), які свідомо зробили наголос на соціально значущому потенціалі цієї технології. Так, О. Топузов і С. Алєксєєва аргументовано показали можливості штучного інтелекту та імерсивних технологій у розв'язанні завдання компенсації освітніх втрат в Україні під час війни (технології штучного інтелекту, зокрема, сьогодні конче потрібні для визначення ментального здоров'я учнів та їх психосоціальної підтримки). Іншими науковцями – М. Кириченко, Л. Карташовою і Т. Сорочан – переконливо представлено застосування технологій штучного інтелекту в системі післядипломної освіти педагогів у цілях управління їх професійним розвитком (розділ 1; с. 168–181).

Війна суттєво підвищила вимоги до обміну інноваціями щодо утвердження у співробітництві й співтворчості науковців закладів вищої, насамперед педагогічної, освіти і установ системи НАПН України національно-державних цінностей, цінностей національно-патріотичного виховання і оновлення освітнього процесу згідно з екзистенційними потребами суспільства. Тобто зробила таку співтворчість за допомогою цифрових засобів пріоритетним і відкритим напрямом їх діяльності. Отже, аналізуючи зміст монографії, необхідно обов'язково спиратися і на критерій *відображення у результатах досліджень досвіду партнерства на основі цифрових технологій між науковими інституціями і закладами освіти.* Опертя на нього приводить до одного усвідомленого твердження: презентований М. Вовк і К. Котуном цифровий кластер масових заходів щодо партнерства у сфері педагогічної освіти педагогічних і класичних університетів країни з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України є прикладом оптимального варіанту взаємодії наукової установи й освітніх закладів (розділ 4; с. 462–476). У вимірі засад іншого різновиду партнерства – державно-приватного – В. Радкевич і О. Радкевич ведуть мову про цифрову трансформацію професійної освіти (розділ 4; с. 439–450).

Важливий критерій оцінки змісту монографії – *якісна повнота розкриття її авторами досвіду трансформації освітньої діяльності у закладі вищої освіти в умовах його цифровізації.* За цим критерієм найвищої оцінки заслуговує як відповідний досвід Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, так і повнота його відображення у статті Н. Лазаренко і Р. Гуревича (Лазаренко & Гуревич, 2024). Освітня діяльність в університеті стає максимально цифровою, коли цифрові технології якісно застосовуються при вивченні студентами всіх дисциплін навчального плану, але вивчення кожної з них засобами цифрової дидактики має свої особливості. Переважно на них і зупинялися автори статей із п'ятого розділу в межах описання свого досвіду: В. Сахацька, Н. Бідюк, О. Худа, Л. Шевченко, В. Уманець і В. Кисліцин та ін.

Перегортаючи сторінки цієї фундаментальної праці, по-перше, відмічаєш певні рівні її культурозорієнтованості, систематизованості, міждисциплінарності й інноваційності, теоретичного і практичного значення, наявність в ній особистісно і професійно-розвивальних потенціалів, що дуже важливо для майбутнього національної науки і освіти. По-друге, дивуєшся вражаючою багатовекторністю виділених стратегічних напрямів наукового пошуку. Тож рецензент і не намагався приділяти увагу всім статтям кожного з восьми розділів, а бачив своє завдання насамперед в класифікації за визначеними критеріями ступенів теоретичної валентності того духовно-наукового заряду, який вони принесли в цифрову дидактику і педагогіку загалом, і який вже служить боротьбі України за свободу і незалежність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коношевський, О., Шахіна, І., & Подзигун, О. (2024). Перевернуте навчання у цифровому освітньому середовищі: сутність, переваги, обмеження. У В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Н. Лазаренко (Ред.), *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія у 2 т.,* т. 2, 152–163.

2. Лазаренко, Н. І., & Гуревич, Р. С. (2024). Трансформація навчальної діяльності в закладах вищої освіти в умовах цифровізації. У В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Н. Лазаренко (Ред.), *Освіта для цифрової трансформації суспільства*: *монографія у 2 т.,* т. 2, 9–21.

3. Ляшенко, О. І., & Литвинова, С. Г. (2024). Розвиток цифрової компетентності вчених в умовах цифрової трансформації науки і освіти. У В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Н. Лазаренко (Ред.), *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія у 2 т*., т. 1, 99–120.

4. Муранова, Н. П., Мороз, В. В., & Клиновий, Д. В. (2024). Структурна модель цифрового хабу з підготовки цифрових лідерів на основі бізнес-екосистемного підходу. У В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Н. Лазаренко (Ред.), *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія у 2 т*., т. 2, 277–287.

5. Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Овчарук, О. (2024). Цифрова трансформація суспільства: європейський досвід, українські реалії. *Освіта для цифрової трансформації суспільства*, 74–98.

6. Сисоєва, С. О., Канішевська, Л. В., & Рейпольська, О. Д. (2024). Виховання дітей та молоді в цифровому просторі: практико-орієнтована концепція НАПН України. У В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Н. Лазаренко (Ред.), *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія у 2 т.,* т. 1, 131–153.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-2

Докторка педагогічних наук, професорка, **ТЕТЯНА ВАСЮТІНА**
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
E-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0253-1932

ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ І ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДОСВІДІ УКРАЇНИ ТА НОРВЕГІЇ

АНОТАЦІЯ

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних публікацій узагальнено, що партнерська взаємодія – це багатогранне явище, яке вимагає від педагога не лише глибоких знань у своїй предметній галузі, а й розвинених комунікативних та соціальних навичок для вирішення виробничих завдань, конструктивної співпраці з усіма учасниками освітнього процесу. Здатність до партнерської взаємодії педагогів можна визначити як сукупність особистісних якостей і професійних компетентностей, що забезпечують ефективну співпрацю з учнями, батьками, вчителями, адміністрацією. Така взаємодія базується на принципах рівності, взаємоповаги та спільної відповідальності за досягнення освітніх цілей.

З'ясовано, що в Україні та Норвегії в університетах наявні обов'язкові та вибіркові навчальні курси, які здійснюють пряму чи опосередковану підготовку студентів до досліджуваної діяльності. У програмах цих курсів представлено інформацію про інноваційні технології в сучасній освіті, інклюзивну освіту, педагогіку партнерства, педагогічне партнерство з різними соціальними інститутами. Їх тематика, форми і методи роботи сприяють формуванню у майбутніх учителів знань про педагогіку партнерства та базових умінь впроваджувати її ідеї на практиці. Встановлено, що післядипломна педагогічна освіта в Норвегії є гнучкою, індивідуалізованою та інтегрованою у систему неперервного професійного розвитку. У змісті програм чітко простежується орієнтація на практику, що виявляється у значній кількості годин, що виділяється на стажування, опрацювання практичних кейсів і роботі в реальних умовах. Заклади, що забезпечують післядипломну педагогічну освіту в Норвегії, пропонують навчальні програми курсів, які характеризуються інтеграцією сучасних підходів до навчання на засадах демократії, практичним відпрацюванням ключових ідей педагогіки партнерства та орієнтацією на потреби педагогічної спільноти та суспільства з урахуванням базової освіти педагогів.

В Україні післядипломна педагогічна освіта централізована, часто проходить у закладах інститутів післядипломної освіти. Порівняно з Норвегією, зміст програм, пов'язаних з підготовкою до організації ефективної взаємодії, більше акцентується на теоретичних аспектах з меншим практичним компонентом. Такі заклади орієнтовані на курси, пов'язані з використанням новітніх технологій, інклюзією, емоційним інтелектом тощо. Державна підтримка є, але фінансування обмежене, що зумовлює вибіркову доступність інноваційних підходів.

На основі компаративного аналізу виділено ключові елементи, що впливають на якість підготовки вчителів до педагогічної взаємодії у межах післядипломної

освіти. Серед них – розвиток комунікативних навичок, вивчення культурних особливостей, інтеграція міждисциплінарних підходів та забезпечення безперервності освіти через систему тренінгів і стажувань.

***Ключові слова*:** *вчитель початкової школи, партнерська взаємодія, педагогіка партнерства, післядипломна педагогічна освіта, заклади післядипломної освіти, Україна і Королівство Норвегія.*

CONTENT AND PECULIARITIES OF PROFESSIONAL AND POSTGRADUATE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR ORGANISING PARTNERSHIPS: EXPERIENCE OF UKRAINE AND NORWAY

ABSTRACT

Based on the analysis of domestic and foreign publications, it is summarised that partnership interaction is a multifaceted phenomenon that requires from a teacher not only deep knowledge in his/her subject area, but also developed communication and social skills to solve production problems and establish constructive cooperation with all participants of the educational process. The ability of teachers to partner can be defined as a set of personal qualities and professional competences that ensure effective cooperation with students, parents, teachers, and administrators. Such interaction is based on the principles of equality, mutual respect and shared responsibility for achieving educational goals.

The researcher draws attention to the fact that in Ukraine and Norway, universities have compulsory and elective courses that directly or indirectly prepare students for the research activity. The programmes of these courses provide information on innovative technologies in modern education, inclusive education, partnership pedagogy, and pedagogical partnership with various social institutions. Their topics, forms and methods of work contribute to the development of future teachers' knowledge of partnership pedagogy and basic skills to implement its ideas in practice.

It is established that postgraduate teacher education in Norway is flexible, individualised and integrated into the system of continuous professional development. The content of the programmes is clearly practice-oriented, which is manifested in the significant number of hours allocated for internships, case studies and work in real-life conditions. Institutions providing postgraduate teacher education in Norway offer course curricula that are characterised by the integration of modern approaches to democratic education, practical development of key ideas of partnership pedagogy and focus on the needs of the teaching community and society, taking into account the basic education of teachers.

In Ukraine, postgraduate teacher education is centralised and often takes place within Institutes of Postgraduate Education. Compared to Norway, the content of programmes related to preparation for effective interaction is more focused on theoretical aspects with less practical component. Such institutions focus on courses related to the use of new technologies, inclusion, emotional intelligence, etc. State support is available, but funding is limited, which leads to selective access to innovative approaches.

Based on the comparative analysis, the key elements that influence the quality of teacher training for pedagogical interaction in postgraduate education are identified. These include the development of communication skills, study of cultural peculiarities, integration of interdisciplinary approaches and ensuring continuity of education through the system of trainings and internships.

***Keywords*:** *primary school teacher, partnership, partnership pedagogy, postgraduate teacher education, institutions of postgraduate education, Ukraine and the Kingdom of Norway.*

ВСТУП

В умовах реформування системи освіти України актуалізується проблема реалізації ідей педагогіки партнерства на всіх її рівнях. Провідні напрями її втілення передбачають створення конструктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, результатом якого будуть, з одного боку, сформовані в учнів складники ключових компетентностей і наскрізних умінь, з-поміж яких пріоритетними є соціальні навички, здатність до співпраці, навчання упродовж життя, розвиток критичного мислення. З іншого боку – ефективно розв'язані виробничі завдання, конструктивна співпраця з адміністрацією, професійна взаємодія між учителями в педагогічному колективі.

Цінним для дослідження є досвід Королівства Норвегії у питанні підготовки вчителів до забезпечення ефективної взаємодії, як однієї з країн світу із найвищим рівнем розвитку демократії. Заклади вищої та післядипломної освіти пропонують унікальні можливості як для студентів, так і для педагогів-практиків через опанування прогресивних технік взаємодій на засадах освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини, забезпечення обміну досвіду між собою, вивчення досягнень вчителів із закладів-партнерів, роботу з фахівцями психологічних служб тощо. Із початком війни в Україні та збільшенням зовнішніх мігрантів у Норвегії та внутрішніх в нашій державі проблема ефективної взаємодії під час освітнього процесу набуває нових характеристик і потребує додаткових фахових умінь від учителів.

Окремі заклади, що забезпечують післядипломну педагогічну освіту в Норвегії пропонують навчальні програми курсів («Діалог у класі» («Dialog i klasserommet»), «Експертиза якості» («Kompetanse for kvalitet»), «Експертиза з питань різноманітності» («Mangfoldskompetanse») тощо), які передбачають посилення теоретичної і практичної підготовки фахівців, здатних розробляти, вибудувати рівноправну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, вміння працювати в команді, залучати до освітнього процесу батьків та вирішувати актуальні задачі в галузі початкової освіти з урахуванням контингенту учнів, безпекової ситуації тощо.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у порівняльному аналізі змісту і особливостей фахової і післядипломної підготовки студентів і вчителів початкової школи до ефективної партнерської взаємодії в досвіді України та Норвегії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Цінним для наукового пошуку є напрацювання вітчизняних дослідників з окресленої проблеми. Поняття партнерської взаємодії є багатогранним і неодноразово досліджувалося в психології та педагогіці. Так, І. Бех, І. Вілкова, Л. Гриневич, Л. Долинська, О. Коханко, О. Матвієнко, І. Оніщенко, О. Савченко, В. Рибалка, Р. Шиян розглядають партнерство як самомотивований процес встановлення міжособистісних контактів, в якому всі сторони демонструють готовність та здатність до співробітництва, встановлення спільних цілей та їх ефективного досягнення Л. Велитченко пропонує більш широке розуміння, визначаючи партнерство як модель міжособистісних відносин, що може проявлятися як у співпраці, так і в конкуренції. Д. Міль додає до цього переліку функцію партнерства як індикатора особистісного і професійного розвитку.

Партнерська взаємодія передбачає обмін різноманітними ресурсами, включаючи досвід, ідеї, емоції та матеріальні результати діяльності. Як зазначають О. Коханова

та С. Лівинська, будь-який ефективний обмін потребує зворотного зв'язку. В. Ковальчук, досліджуючи особливості реалізації ідей педагогіки партнерства у професійній діяльності вчителя, характеризує партнерство «як процес взаємодії, в якому партнери проявляють готовність і здатність включатися в різноманітні суб'єкт-суб'єктні зв'язки, при цьому адекватно визначати цілі спільних дій та конструктивно й результативно їх досягати – набуває ознак партнерської взаємодії» (Ковальчук, 2023, с. 8).

Цінною для розуміння суті терміносистеми дослідження є позиція Н. Побірченко, яка визначає компетентність партнерства як «можливість, спроможність учителів, учнів, батьків та інших учасників освітнього процесу найбільш продуктивно і гармонійно організувати сумісну взаємодію з іншими на засадах рівності, взаємоузгодженні дій з метою досягнення обопільного успіху в оволодінні новою інформацією, що зумовлена достатнім рівнем знань, здібностей, умінь, навичок та особистісними якостями» (Побірченко, 2018, с. 19).

Проблема наукового пошуку знайшла своє відображення в працях іноземних вчених. Ціннісно значущою є робота І. Соренссена (I. Sorenssen), який акцентував увагу на оновленні формулювання вимог до студентів різних освітніх рівнів, характеристиках критеріїв ефективності освітніх програм, які пропонують університети як для фахової, так і для післядипломної освіти, посиленні співпраці закладів вищої освіти зі школами, шляхах і перспективах неперервної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації, особливостях підготовки та перепідготовки вчителів у скандинавських країнах (Sorenssen, 2018). Дослідник Б. Аакре (B. Aakre), характеризуючи динаміку розвитку освіти вчителів у Норвегії у період 1992-2022, наголошує на важливості проведених змін та реформ задля неперервного професійного розвитку, окреме місце у якому займає здатність до забезпечення конструктивної взаємодії між учителями, учнями, батьками (Aakre, 2022). Вчені С. Лойд (C. Lloyd) та та Дж. Пейн (J. Payne), здійснюючи порівняльний аналіз особливостей підвищення кваліфікації вчителів у Англії, Уельсі та Норвегії, звертають увагу на важливість підготовки педагогів до партнерської взаємодії з урахуванням змін, які відбуваються у суспільно-політичному житті (Lloyd & Payne, 2012).

З метою опису теоретичних засад досліджуваної проблеми використано офіційні вебпортали ЗВО Норвегії, що надають послуги зі здобування вищої та післядипломної освіти у галузі початкової освіти, а також базу нормативно-правових документів, що визначають необхідні для здійснення партнерської взаємодії загальних і фахових компетентностей студентів (2025 and Competenties, 2024; Eurydice. Norway, 2023; Teacher Education 2025, 2024).

Дослідження здійснено з використанням методів аналізу й синтезу наукових джерел, порівняння освітніх програм, інтерпретації нормативно-правових документів обох країн та узагальнення отриманих результатів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для висвітлення окресленої проблеми вважаємо за потрібне викласти матеріал у двох напрямах: підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії у ЗВО України і Норвегії та формування готовності вчителів до організації ефективної взаємодії у закладах післядипломної освіти в цих же країнах.

Характеризуючи *перший напрям*, здійснено порівняння освітніх програм декількох університетів України та Королівства Норвегії, що забезпечують бакалаврську та магістерську педагогічну освіту. Зокрема, була проаналізована діяльність таких провідних навчальних закладів Норвегії, як Університет Осло (University of Oslo),

Університет Ставангера (University of Stavanger) та інших університетів, які займаються підготовкою майбутніх учителів початкової школи. Вибір цих університетів зумовлений їхньою репутацією, інноваційними підходами до навчання та тісною співпрацею із закладами освіти різних рівнів.

З метою здійснення компаративістичного аналізу було виконано підбір таких критеріїв порівняння:

1. Наявність освітніх компонентів, що забезпечують підготовку майбутніх учителів до педагогічної взаємодії.

2. Провідні форми, методи і технології навчання. Особливості висвітлення змісту освітнього компоненту і конструювання занять з використанням інтерактивних методів, технологій контекстного навчання сприяють кращому оволодінню змістом, розвитку відповідних практичних навичок в реальних умовах та формуванню відповідних фахових компетентностей загалом.

3. Включення матеріалу про освітні компоненти, пов'язані з педагогічною взаємодією, у програми виробничих практик.

4. Міждисциплінарний характер формування готовності до ефективної взаємодії в освітніх програмах закладів вищої освіти.

Вказані критерії уможливлюють здійснення порівняльного аналізу навчальних планів університетів, конкретних освітніх компонентів у контексті проблеми дослідження. Проте, однією з важливих характеристик освіти є відповідність сучасним стандартам спеціальності і професії вчителя в контексті окресленої проблеми.

Аналіз відкритих джерел свідчить, що у фаховій підготовці вчителів початкової школи в Україні актуалізована увага до організації ефективної партнерської взаємодії. Зокрема, магістерська програма підготовки вчителів початкової школи УДУ імені Драгоманова передбачає вивчення курсу «Педагогіка партнерства та супервізії». Обов'язковим є вивчення освітнього компоненту «Педагогіка партнерства» в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (https://bit.ly/489GyrS). Цінними є напрацювання колег в курсі «Педагогічне партнерство з різними соціальними інститутами» (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (https://bit.ly/3RbG5iV), ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/57931)), «Психолого-педагогічні основи партнерської взаємодії в освітньому процесі» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (http://webchnunew.kl.com.ua)) (Коханко, 2023).

Порівнюючи зміст цих та інших програм за другим критерієм, погоджуємось з думкою О. Коханко, яка, узагальнюючи досвід фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи з проблеми дослідження, вважає, що «на практичних заняттях максимально корисними для набуття навичок партнерської взаємодії будуть інтерактивні методи навчання (ротаційні моделі, рольові ситуації, диспути, дискусії, кооперативні методи співпраці тощо). Досить ефективною для студентів є наприклад рольова гра, коли вони готують плани-конспекти ранкових зустрічей (або виховних бесід, або перших батьківських зборів тощо), а потім їх проводять у своїй студентській групі, яка виконує ролі учнів певного класу. Це допомагає їм краще осмислити різні прийоми та методи партнерської взаємодії та сформувати власний досвід» (Коханко, 2022, с. 145). Її позицію підтримують О. Матвієнко, В. Ковальчук та інші науковці.

Щодо інших критеріїв, то аналіз змісту програм виробничих практик магістерського рівня свідчить, що ними передбачено виконання завдань, пов'язаних з

партнерською взаємодією. Водночас, окремо виділеного часу, коли б студенти могли перебувати в школі для виконання навчальних завдань, у програмах вказаних вище курсів не передбачено.

Популярними серед здобувачів освіти в Норвегії є Університет Осло (University of Oslo, https://www.uio.no/studier/), Університет Норд (Nord University, https://www.nord./no/en), Коледж Йовіка (Gjøvik University College, https://www.ntnu.edu/gjovik) та інші, які пропонують різноманітні програми бакалаврату, магістратури, докторантури та післядипломної освіти в галузі педагогіки (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст і особливості підготовки вчителів початкової школи до забезпечення партнерської взаємодії на курсах післядипломної освіти Норвегії

Заклад післядипломної освіти	Назва курсу	Основна тематичні напрями курсу	Провідні методи і форми навчання
Університет Осло	Dialog i klasserommet (https://bit.ly/3PgcTF6)	Діалог у класі, техніки ефективної комунікації	Рольові ігри, практичні семінари, моделювання ситуацій
Норвезький університет науки і технологій (NTNU)	Teknologi og verktøy for undervisning (https://bit.ly/4fHjW4p)	Цифрові інструменти в навчанні, інтерактивна взаємодія	Вебінари, практичні завдання на платформі для дистанційного навчання, тренінги
Університет Південно-Східної Норвегії	Kompetanse for kvalitet (https://bit.ly/4fAMgp9)	Стратегії навчання та педагогічної взаємодії	Тренінги, фасилітація групової роботи, спільне розв'язання проблем
Університет Агдера	Aktive læringsmetoder	Активні методи навчання, рольові ігри, гейміфікація	Проєктне навчання, рольові ігри, навчання через співпрацю
Dembra	Mangfoldskompetanse (https://bit.ly/41SMYej)	Особливості роботи з різноманітними групами учнів	Семінари, робота з кейсами, обговорення реальних ситуацій

Університети, відомі своїм інноваційним підходом до навчання студентів, активно співпрацюють з міжнародними партнерами, що створює можливості для обміну досвідом та участі в спільних освітніх проєктах, Так, Університет Осло, здійснюючи навчання бакалаврів на освітній програмі «Педагогіка», пропонує курс «Практично-педагогічної освіти» («Praktisk-pedagogisk utdanning»), який передбачає дві частини – «Процес викладання та навчання» («Undervisning og læringsforløp») й «Оцінювання та адаптивне навчання» («Vurdering og tilpasset opplæring»). Після завершення першої частини майбутні учителі повинні оволодіти вмінням аналізувати професійні питання та вирішувати виробничі завдання, пов'язані з професійною практикою, а також вибудовувати відносини з учнями та батьками чи іншими учасниками освітнього процесу (PPU3210 – del 1 av 2: Undervisning og læringsforløp, 2024). Друга частина курсу передбачає, з-поміж іншого, висвітлення питань, пов'язаних із забезпеченням ефективної взаємодії: інклюзії, адаптованого навчання та диференційованого навчання з предметів, щоб мати можливість піклуватися про всіх

учнів, професійної діяльності і професійної етики вчителя, міждисциплінарної співпраці, співпраці з людьми, що мають відношення до педагогічної професії (PPU3220 – del 2 av 2: Vurdering og tilpasset opplæring, 2024).

У програмі підготовки вчителів в Університеті Ставангера (University of Stavanger) впроваджено обов'язкові навчальні модулі, спрямовані на підготовку студентів до організації ефективної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Вони мають міждисциплінарний характер і поєднують теоретичні знання з практичним досвідом у реальних умовах. Зокрема, вступна частина модуля «Інклюзивна освіта» («Inclusive Education» (EIS110)) закладає основу підготовки майбутніх вчителів і пропонує можливість розширити їхню готовність до взаємодії у середовищі міжкультурного навчання та культурного розмаїття (Inclusive Education (EIS110), 2024). Цей модуль складається з лекцій, семінарів, що проводиться з використанням групової роботи та п'яти повних днів шкільної практики, під час яких студенти мають можливість спостерігати за норвезьким шляхом інклюзивної освіти. Змістова частина складається з таких тем: «Освітні системи та традиції в Норвегії»; «Теорія та концепція різноманітності, інклюзії та приналежності в практиці ранньої освіти»; «Навчання на природі: навчання поза класом, ідеї та практика»; «Навчання та виховання у дитячому садку чи початковій школі (орієнтований вік дітей 1–10 років)»; «Національні ініціативи проти булінгу в Норвегії» (Inclusive Education (EIS110), 2024).

Таким чином, порівнюючи програми підготовки майбутніх учителів початкової школи в окремих університетах України та Норвегії за вказаними вище критеріями, можемо констатувати наявність окремих або міждисциплінарних курсів/модулів, які готують студентів переважно магістерського рівня до забезпечення педагогічної взаємодії. Під час опрацювання їхнього змісту, перевага надається інтерактивним методам і формам навчання. Практичні уміння формуються впродовж семінарських занять і локальних завдань під час виробничої практики (в Україні), окремих днів практичної підготовки в школі під час вивчення самого курсу (в Норвегії).

Висвітлюючи *другий напрям* проблеми дослідження, варто зупинитись на особливостях післядипломної педагогічної освіти в Україні та Норвегії.

Як свідчить аналіз відкритих джерел, післядипломна педагогічна освіта в Норвегії орієнтована на неперервний професійний розвиток педагогів, в основі якого покладено відповідну концепцію. Загалом, ця країна пропонує широкий спектр можливостей для цього, що сприяє підвищенню кваліфікації вчителів та їх адаптації до сучасних освітніх вимог та запитів суспільства. Програми зазвичай включають теоретичні та практичні складники, спрямовані на поглиблення знань у галузі педагогіки, методики викладання та адаптації до норвезької освітньої системи. Навчання слухачів відбувається як у традиційному форматі, так і дистанційно, що забезпечує гнучкість для працюючих педагогів. Як зауважує дослідниця Г. Товканець, «навчання без відриву від роботи та неперервна освіта у Норвегії можуть бути організовані на місцевому, регіональному та національному рівнях. Національні органи влади і національні програми визначають кваліфікаційні вимоги для педагогів. Так, Національна стратегія «Компетентність для якості – до 2025 року» («Competence for Quality – until 2025», CFQ) визначає рамки та ресурси подальшого підвищення професійної кваліфікації (2025 and Competencies, 2024). Стратегія CFQ спрямована на підвищення рівня предметних знань і дидактичної компетентності вчителів, а також рівня професійної компетентності керівників шкіл; підтримку процесу виконання нових

вимог до кваліфікації вчителів із пріоритетних навчальних предметів; організацію колективного навчання та розвиток професійної взаємодії» (Товканець, 2023, с. 38)

Цікавим для досвіду України є можливість перекваліфікації фахівців зі споріднених спеціальностей або які мають базову іноземну освіту, що свідчить про успішність програм роботи з зовнішніми мігрантами. Так, «Вступний курс про норвезьку дошкільну та шкільну освіту» з програми безперервної освіти для освітян (Etterutdanningstilbudt for pedagoger, https://www.oslomet.no/en/) призначений для вчителів з відповідною педагогічною освітою, але які прагнуть опанувати норвезьку. Він включає онлайн-лекції, очні семінари в Осло та самостійну роботу з навчальними матеріалами. Після завершення учасники отримують сертифікат про проходження навчання. Іншим курсом цього ЗВО, який містить базову інформацію про педагогічну взаємодію, є «Доповнювальна педагогічна освіта». Програма розрахована для опрацювання впродовж 120 кредитів ЄКТС і призначена також для вчителів з іноземною освітою, які прагнуть отримати кваліфікацію, визнану в Норвегії. Ключовим елементом змісту обох курсів є з'ясування суті партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу, важливість опанування уміння її організувати для вчителя початкової школи.

Опишемо детальніше заклади вищої освіти Норвегії, що здійснюють післядипломну педагогічну освіту і мають курси, спрямовані на формування готовності вчителів до організації ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Критерії, за якими буде здійснюватись порівняльний аналіз, включають тематичні напрями курсу, провідні форми і методи навчання (див. табл. 1). Таким чином, у Королівстві Норвегії післядипломна підготовка педагогів базується на концепції безперервного професійного розвитку (Eurydice. Norway, 2023). Система організована через університети, педагогічні коледжі та спеціалізовані центри підвищення кваліфікації, що працюють у тісній співпраці зі школами.

Основними компонентами післядипломної освіти є довгострокові програми професійного розвитку, які тривають від декількох місяців до року. Такі програми мають гнучку структуру, що дозволяє вчителям поєднувати навчання з професійною діяльністю. Вони охоплюють теми інтеграції інноваційних педагогічних технологій, застосування методів інклюзивної освіти, розвиток комунікативних навичок і професійної етики. Стажування у школах є невід'ємною частиною післядипломної освіти в Норвегії. Вчителі, які проходять такі програми, мають змогу працювати з учнями у реальних умовах під керівництвом досвідчених наставників. Це допомагає педагогам удосконалювати професійні навички, отримувати зворотний зв’язок і адаптувати сучасні методики до своєї практики.

Щодо України, то тут функціонує розгалужена мережа закладів післядипломної педагогічної освіти, які пропонують різноманітні програми та курси, спрямовані на підготовку вчителів до ефективної педагогічної взаємодії. Ці програми враховують сучасні освітні тенденції та потреби педагогів у професійному розвитку. Їхня структура та зміст орієнтовані на розвиток комунікаційних навичок, інтерактивного навчання, інклюзивної освіти та використання сучасних освітніх технологій.

Відповідно до вказаних критеріїв, можна порівняти підготовку українських вчителів у закладах післядипломної освіти (див. табл. 2).

Інтерпретуючи інформацію з обох таблиць, можемо виокремити основні відмінності післядипломної підготовки педагогів до організації партнерської взаємодії в Норвегії та Україні (див. табл. 3)

Таблиця 2

Зміст і особливості підготовки вчителів початкової школи до забезпечення партнерської взаємодії на курсах післядипломної освіти в Україні

Заклад післядипломної освіти	Назва курсу	Тематичне спрямування курсу
Інститут післядипломної освіти Київського столичного університету ім. Бориса Грінченка	«Партнерська взаємодія школи і сім'ї заради моральної зрілості дітей»	Підготовка вчителів до ефективної комунікації та педагогічної взаємодії.
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка	«Партнерська взаємодія учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання»	Партнерство учасників освітнього процесу: сутність, соціально-психологічні механізми. Педагогіка партнерства як ресурс сучасного педагога. Використання потенціалу інтернет-ресурсів для створення позитивного іміджу закладу освіти у партнерській взаємодії учасників освітнього процесу
Чернівецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	Освітня програма підвищення кваліфікації (професійного розвитку) вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Модуль 1. «Взаємодія з учасниками освітнього процесу на засадах партнерства»	Здатність використовувати стратегії роботи зі здобувачами освіти, які сприяють розвитку їх позитивної самооцінки, я-ідентичності. Ефективна комунікація як інструмент формування ціннісних ставлень у сучасному освітньому середовищі Здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами в освітньому процесі. Здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими потребами
Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти	«Розвиток професійних компетентостей вчителів початкових класів» (https://bit.ly/4083GVE)	Тема 2.3. Особливості упровадження інклюзивного навчання та реалізація педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами. 2.3.1. Партнерство та взаємодія учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища

Таблиця 3

Порівняльний аналіз змісту і особливостей підготовки вчителів початкової школи до забезпечення партнерської взаємодії на курсах післядипломної освіти в Норвегії та Україні

Критерій	Норвегія	Україна
Узагальнена тематика курсів	1. Діалог у класі, соціально-емоційне навчання. 2. Використання цифрових технологій для інтерактивної взаємодії. 3. Толерантність, багатокультурне середовище, інклюзія	1. Педагогічна майстерність, інклюзивне навчання, емоційний інтелект. 2. Робота з конфліктами, комунікаційні навички вчителя. 3. Використання активних методів навчання, інтерактивне навчання

Продовження таблиці 3

Критерій	Норвегія	Україна
Форми організації освітнього процесу і методи навчання	1. Рольові ігри, моделювання ситуацій. 2. Інтерактивні лекції, обговорення реальних кейсів. 3. Практичні тренінги, супервізія, саморефлексія. 4. Онлайн курси, вебінари, тренінги, інтервізії	1. Рольові ігри, коучинг, групові дискусії. 2. Проєктне навчання, практичні семінари, онлайн-курси. 3. Психологічні тренінги, робота з кейсами, фасилітація. 4. Онлайн та офлайн курси, практичні заняття, майстер-класи
Основна увага	Орієнтація на інтерактивність, інклюзивність і взаємодію в різноманітних культурних контекстах	Орієнтація на формування педагогічної майстерності, інклюзію та розвиток емоційного інтелекту вчителя
Особливості в навчанні	Підготовка до педагогічної взаємодії в умовах багатокультурних та цифрових середовищ	Акцент на адаптацію до різних соціальних та психологічних потреб учнів
Використання цифрових інструментів у навчанні	Широке застосування цифрових платформ і онлайн-ресурсів	Обмежене застосування цифрових інструментів, порівняно з Норвегією

Таким чином, у курсах з підготовки вчителів до організації ефективної партнерської взаємодії у післядипломній освіті в Норвегії більший акцент робиться на інтеграцію цифрових технологій, урахування багатокультурних аспектів, інклюзії та розвиток соціально-емоційних навичок в учителів через технології та рефлексивні практики. В Україні така підготовка здійснюється з урахуванням соціально-політичних обставин і здебільшого фокусується на розвитку емоційного інтелекту вчителя, роботі з соціальними аспектами (конфлікти, комунікація), а також на практичних методах взаємодії з учнями через активні методи та психологічну підготовку.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

У програмах курсів, які готують як студентів, так і вчителів Норвегії до організації педагогічної взаємодії, варто відзначити пріоритетність використання інтерактивних методів навчання (рольових ігор, моделювання, тренінгів із вирішення конфліктів), спрямування на розвиток емоційного інтелекту, емпатії та культурної чутливості, що є ключовими для забезпечення ефективної взаємодії вчителя під час власної практики. Окремий наголос робиться на інтеграції міжкультурного компоненту для роботи з багатонаціональними та інклюзивними групами, на підготовку до роботи з учнями з особливими потребами через використання спеціальних методик та технологій для підтримки інклюзії. Ключовим елементом є практика, стажування відбувається в реальних умовах, де вчителі-практиканти отримують зворотний зв’язок і можливість вдосконалювати свої навички.

В Україні такі курси реалізовуються через лекції і семінари з меншою часткою інтерактивних форматів, загалом спрямовані на розвиток комунікаційних навичок, але приділяється менше уваги емоційному інтелекту і культурній чутливості, порівняно з Норвегією. Також питання інклюзії та міжкультурної взаємодії лише починають активно впроваджуватися. Практичний компонент частково включений у зміст післядипломної підготовки, але зазвичай менш інтегрований у програми, ніж у

Норвегії. Об'єктивними причинами цього є брак можливостей для довготривалої практики у реальних умовах.

Аналіз навчальних програм засвідчив, що в обох країнах спільним підходом до підготовки вчителів до організації партнерської взаємодії є використання цифрових технологій, навчання педагогів у різних форматах, підготовка до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та розвиток емоційного інтелекту учнів. Водночас, у дослідженні виявлено певні аспекти, що потребують вдосконалення. Зокрема, в Україні рівень цифровізації залежить від доступності ресурсів і технічного забезпечення, а рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з дітьми з різним рівнем травмачутливості ще не завжди відповідає запитам шкіл. Методи, які використовуються у підготовці вчителів до досліджуваної діяльності, потребують зміщення у бік інтерактивності та збільшення практичної діяльності, а зміст відповідних курсів потребує швидшої модернізації з урахуванням соціально-емоційного стану здобувачів початкової освіти, основну частину яких становлять внутрішньо переміщені особи, та співпраці з батьками з різним особистим досвідом через війну.

Перспективним вважаємо подальші дослідження з вивчення впливу цілей сталого розвитку на зміст фахової підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» та післядипломну освіту вчителів-практиків в контексті досліджуваної проблеми, більшу інтеграцію з вимогами сучасного ринку праці та розширення взаємодії закладів вищої та післядипломної освіти з базами практик і фаховими психологами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук, В. А. (2023). *Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб*. Житомир: Вид-во ЖДУ. https://bit.ly/3BKopFQ

2. Коханко, О. Г. (2022). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей педагогіки партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, *48* (2), 141–146. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/48_2022/part_2/23.pdf

3. Коханко, О. Г. (2023). Роль курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Освітньо-науковий простір: науковий журнал*, *4*, 71–79. https://doi.org/10.31392/DOI10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023

4. Побірченко, Н. А. (2018). Освітньо-практичні перспективи розвитку партнерської діяльності школи і сім'ї. Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. *Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник*, 14–20. http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553

5. Товканець, Г. В. (2023). Неперервна педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: досвід Данії і Норвегії. *Імідж сучасного педагога*, *2*(209), 36–41. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-36-41

6. Aakre, B. M. (2022). *Teacher Education in Norway: Challenges and Reforms 1992-2022*. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3062781

7. 2025 and Competenties (2024). https://www.humanresourcestoday.com/2025/competencies/

8. Eurydice. Norway (2023). *Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers and trainers working in adult education and training*. https://bit.ly/4fCYeij

9. Inclusive Education (EIS110) (2024). https://www.uis.no/en/course/EIS110

10. Lloyd, C. & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, *27*(1), 1–18. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2010.483524

11. PPU3210 – del 1 av 2: Undervisning og læringsforløp (30 studiepoeng). (2024). https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3210/

12. PPU3220 – del 2 av 2: Vurdering og tilpasset opplæring (30 studiepoeng) (2024). https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/

13. Sorenssen, I. K. (2018). Teacher education in Norway: Policy, practice and reform. *European Journal of Teacher Education, 1* (2), 234–248. https://doi. org/10.1080/ 02619768.2018.1434967/

14. Teacher Education 2025 (2024). *National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education*. https://bit.ly/3PbkkO5

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-3

Докторка педагогічних наук, професорка, **РАЇСА ПРІМА**
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
e-mail: primar@ukr.net
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3278-1900

Доктор педагогічних наук, доцент, **ДМИТРО ПРІМА**
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
e-mail: primad35@ukr.net
ORSID ID: https://orcid.org/0000-0002-2102-9932

Кандидатка педагогічних наук, доцентка, **КАТЕРИНА ШОВШ**
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
e-mail: katalin@kmf.org.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2616-185X

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В УГОРЩИНІ: ГЕНЕЗА Й МАРКЕРИ ДЕФІНІЦІЮВАННЯ

АНОТАЦІЯ

У статті окреслено деякі аспекти ґенези й основні маркери дефініціювання ключових понять дослідження проблеми здоров'язбереження в Угорщині. У площині розкриття ґенези порушеної проблеми завдяки аналітичним матеріалам зосереджено увагу на появі періодичних видань, які пропагували здоров'я та здоровий спосіб життя, перших відомостей про збереження здоров'я в Угорщині, висвітлення питань, що стосувалися санітарної освіти, значної концептуальної трансформації в теорії освіти щодо формування уявлень про здоров'я, розширення інституціоналізації санітарної освіти Угорщини впродовж XVIII – XX *століття. Узагальнено, що в процесі інституціоналізації санітарної освіти лише частково вдалося досягти початкової мети медичної роботи в школі та навчальної програми медико-санітарної освіти, але як визначальний фактор це мало певний вплив на стан здоров'я населення Угорщини та на концепції здоров'я. Основними маркерами дефініціювання ключових понять дослідження проблеми здоров'язбереження в Угорщині визначено тлумачення категорій «здоров'я», «здоров'яспрямована діяльність», «здоров'язбережувальне середовище», «здоров'язбережувальні технології» в україно-угорському науковому дискурсі. Актуалізована необхідність виокремлення й характеристики дефініції «сприяння здоров'ю» («health promotion»), що вживається в Оттавській хартії (Ottawa Charter, 1986) – одному з програмних документів ВООЗ, який використовують у країнах світу при формуванні державної політики в галузі охорони здоров'я.*

За визначенням угорських науковців, поняття «health promotion» характеризується як пропаганда, популяризація здорового способу життя, що полягає в поширенні політики сприяння здоров'ю, створенні здоров'язбережувального середовища, розвитку партнерської взаємодії, особистісних навичок та підвищенні рівня доступності медичних послуг з охорони здоров'я. Дефініцію «egészségfejlesztési tevékenységek» (в перекладі: «заходи щодо зміцнення здоров'я») потрактовано як

здоров'яспрямовану діяльність, націлену на здійснення системи заходів щодо зміцнення здоров'я, яка передбачає надання необхідної інформації про формування, збереження і зміцнення здоров'я, піклування та контроль за власним здоров'ям. Поняття «kedvező környezet» (в перекладі: «сприятливе середовище») як інструментальний простір впровадження здоров'язбереження у закладах освіти Угорщини схарактеризовано як природне і техногенне середовище, сприятливе для посилення контролю за здоров'ям людини.

Ключові слова*: *впровадження, дефініціювання, здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'яспрямована діяльність, здоров'язбережувальне середовище, здоров'язбережувальні технології, санітарна освіта, Угорщина.

HEALTH PROBLEM IN HUNGARY: GENESIS AND DEFINITION MARKERS

ABSTRACT

The article outlines some aspects of the genesis and the main markers of defining key concepts of the health preservation problem in Hungary. In the area of revealing the genesis of the problem raised through analytical materials, attention is focused on the emergence of periodicals that promoted health and healthy lifestyle, the first information about health preservation in Hungary, the coverage of issues related to health education, a significant conceptual transformation in the theory of education regarding the formation of ideas about health, the expansion of the institutionalization of health education in Hungary during the 18th–20th centuries.

It is summarized that in the process of institutionalization of sanitary education, the initial goal of medical work in schools and the curriculum of medical and sanitary education was only partially achieved, but as a determining factor it had a certain impact on the health status of the Hungarian population and on the concept of health. The main markers for defining key concepts in the study of health preservation in Hungary are the interpretation of the categories of "health", "health-oriented activity", "health-preserving environment", "health-preserving technologies" in the Ukrainian-Hungarian scientific discourse. The need to distinguish and characterize the definition of "health promotion", used in the Ottawa Charter (1986) – one of the WHO program documents used in countries around the world in the formation of public health policy, is highlighted.

According to the definition of Hungarian scientists, the concept of "health promotion" is characterized as propaganda, popularization of healthy lifestyle, which includes the dissemination of health promotion policies, the creation of health-preserving environment, the development of partnership interaction, personal skills and increasing the level of accessibility of health services. The definition of "egészségfejlesztési títkelyk" (Eng.: "health promotion kit") is interpreted as health-oriented activities aimed at implementing measures to promote health; a system of measures that provides for the necessary information on the formation, preservation and strengthening of health, care and control of one's own health. The concept of "beneficial environment" as an instrumental space for the implementation of health care in educational institutions in Hungary is characterized as a natural and man-made environment conducive to strengthening control over human health.

Keywords*: *implementation, definition, health, healthy lifestyle, health-oriented activities, health-saving environment, health-saving technologies, health education, Hungary.

ВСТУП

У сучасних реаліях, спричинених наслідками світової пандемії, актуалізуються питання здоров'я людини як глобальної проблеми, що впливає на майбутній розвиток людства та подальше його існування як інтегрованого показника суспільного розвитку, фактору формування демографічного й економічного потенціалу будь-якої країни. З таких позицій одним із найбільш вагомих чинників формування і збереження здоров'я людини є освіта, що закладає базис освіченості та культури свого населення у процесі навчання у ЗВО. При цьому в європейських країнах, де соціально-економічний розвиток досить високий, змінюються підходи до здоров'язбереження, впровадження здоров'язбережувальних технологій у ЗВО, зокрема Угорщини, що має вирішальне значення з позиції громадського здоров'я сучасного угорського суспільства, яке на сьогодні є досить критичним. За визначенням угорських фахівців (L. Székely, F. Vergeer, T. Somon), питання рівня здоров'я можна поділити на 4 складові:

– медико-біологічні концепції;

– сприйняття інтерпретаційного процесу;

– компетентнісний підхід до формування здоров'я;

– поява нової концепції здоров'я (Székely et al., 2007).

Здоров'я, поза сумнівом, є фундаментальною характеристикою життя людини, що активізує стратегічні ініціативи у площині здоров'язбереження. А відтак, для розкриття проблеми здоров'язбереження в Угорщині, вважаємо за необхідне, передусім, звернутися до її історичних підвалин, проаналізувати позиції українських і угорських учених щодо дефініціювання ключових понять, які формують смислову структуру дослідження.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – окреслити деякі аспекти ґенези й основні маркери дефініціювання ключових понять дослідження проблеми здоров'язбереження в Угорщині.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологія дослідження ґрунтована на аналізі, систематизації та узагальненні наукової літератури, документальної бази у фокусі освіти, охорони здоров'я, здоров'яспрямувальної діяльності, здоров'язбереження в Угорщині. Особливу увагу у рамках нашого дослідження приділено працям угорських дослідників (A. Barna, B. Buda, K. Kéri, E. Pikó, L. Székely, F. Vergeer, T. Somon).

Для всебічного опрацювання порушеного питання використано такі методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, інтерпретація.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Відповідно до визначеної мети висвітлення порушеної проблеми, розпочнемо з її ґенези. Аналітичні матеріали засвідчують, що вже у XVIII ст. в Угорщині з'явились періодичні видання (газети) і книги, які пропагували здоров'я та здоровий спосіб життя. Вперше відомості про збереження здоров'я в Угорщині згадуються у 1770 році в «Ratio Education», однак вони стосувалися здебільшого духовного та фізичного здоров'я. Суттєво, що зміст просвітництва про здоров'я було включено до шкільних підручників (Kéri, 2007).

Встановлено, що у 1817 році вчений-педагог Кіш Янош опублікував у науковому збірнику свою статтю «Про виховання тіла», де розглядалися питання, що стосувалися санітарної (здоров'язбережувальної) освіти, зокрема такі, як статеве виховання, рух, прийом їжі, а також згадувалася роль важливих людей в цьому процесі, а саме лікарів, батьків та вчителів.

XIX століття характеризується значною концептуальною трансформацією в теорії освіти щодо формування уявлень про здоров'я. До прикладу, теорія виховання Елека Перегріні (1812–1855 рр.) базувалася на релігійній моралі, оскільки, за авторським задумом, фізичне виховання сприяє розвитку духу. За твердженням Агоста Любріга (1825–1900 рр.), здоров'я – це фізична та психічна взаємодія, підпорядкована духу (Kéri, 2007).

З цивілізацією почала розширюватись інституціоналізація санітарної освіти. За результатами досліджень, це був значний крок ознайомлення зі змістом шкільної програми оздоровчо-лікувальної роботи, тобто як шкільного предмета, що вивчається в контексті національної системи санітарної освіти, в процесі інституціоналізації (Tigyiné, 2013). У площині порушеної проблеми конструктивним в публікації вважаємо дослідження змін в законодавстві Угорщини щодо системи, організованої в рамках національного громадського здоров'я, головний результат якої полягає в тому, що вітчизняна система медико-санітарної освіти водночас продемонструвала особливий та унікальний імідж у порівнянні з міжнародними тенденціями. Цілком слушно узагальнено, що початкової мети медичної роботи в школі та навчальної програми медико-санітарної освіти вдалося досягти лише частково, але як визначальний фактор це мало певний вплив на стан здоров'я населення Угорщини та на концепції здоров'я (Tigyiné, 2013; Kraiciné, 2016).

У першій половині XIX століття наука про здоров'я почала впроваджуватись в початкову освіту та підготовку вчителів до викладання цієї науки. На межі двох століть обов'язкове вивчення цієї науки було скасовано, замість цього, предмет став факультативним і більше уваги стали приділяли дошкільним навчальним закладам. Щодо дефініціювання ключових понять дослідження проблеми здоров'язбереження в Угорщині, основними маркерами, на наш погляд, є тлумачення таких категорій, як: «здоров'я», «здоров'яспрямована діяльність», «здоров'язбережувальне середовище», «здоров'язбережувальні технології» в україно-угорському науковому дискурсі.

Виявлено, що в педагогічній літературі найбільш поширеним є трактування здоров'я, поданого у статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) як стану повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад, що окреслює три складові: фізичне, душевне та соціальне здоров'я (Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), б.д.).

У контексті порушеної проблеми цілком логічно схарактеризувати дефініцію «сприяння здоров'ю» («health promotion»), зважаючи на те, що цей термін уживається у так званій Оттавській хартії (Ottawa Charter, 1986) – одному з програмних документів ВООЗ, який використовують у країнах світу при формуванні державної політики в галузі охорони здоров'я (Ottawa Charter for Health Promotion First International Conference on Health Promotion Ottawa, 21 November 1986 – WHO/HPR/HEP/95.1, n. d.).

За визначенням угорських науковців (J. Racz, K. Felvinczi, S. Brassoi, I. Simonyi), поняття «health promotion» характеризується як пропаганда, популяризація здорового способу життя, що полягає в поширенні політики сприяння здоров'ю, створенні здоров'язбережувального середовища, розвитку партнерської взаємодії, особистісних навичок та підвищенні рівня доступності медичних послуг з охорони здоров'я (Racz et al., 2004). Ключовими напрямами цієї політики є цілеспрямована співпраця усіх верств населення, зміцнення співробітництва із міністерствами освіти, охорони здоров'я, культури, економіки, екології, розвиток первинної профілактики

захворювань та поширення освіти на основі формування життєвих навичок, що становлять основу здорового способу життя (Racz et al., 2004, c. 7; Egészség-megőrző és Betegség-megelőző Mentálhigiénés Programok, n.d.). При цьому особливістю феномену «health promotion» в Угорщині є спрямованість на медичне забезпечення, розвиток системи первинної профілактики захворювань шляхом посилення діяльності місцевих і регіональних установ охорони здоров'я, що відповідають за підтримку і зміцнення здоров'я дітей і підлітків, здійснюють лікувально-профілактичне обслуговування і супровід учнів (Racz et al., 2004, c. 4).

Акцентуємо увагу на тому, що в цій країні існують школи сприяння здоров'ю, діяльність яких спрямована на медичне забезпечення, розвиток системи первинної профілактики захворювань, що забезпечується посиленням діяльності місцевих і регіональних установ охорони здоров'я, які відповідають за підтримку та зміцнення здоров'я дітей і підлітків, здійснюють лікувально-профілактичне обслуговування і супровід учнів.

Тотожний угорський термін «egészségfejlesztést» (в перекладі: «зміцнення здоров'я») тлумачиться як пропаганда здорового способу життя, що охоплює створення здоров'язбережувального середовища, розвиток особистісних навичок, первинну профілактику захворювань та освіту на основі формування життєвих навичок (Єжова та ін., 2016).

Ми суголосні з думкою авторів монографії «Школи здоров'я у країнах Східної Європи: теорія і практика» (Єжова та ін, 2016), що подібною до розуміння угорських науковців є позиція одного з найбільш видатних експертів ВООЗ у галузі сприяння здоров'ю Л. Гріна, який визначає «health promotion» як пропаганду здорового способу життя та поєднання просвітницької роботи закладів охорони здоров'я і соціальної підтримки тих дій і умов, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я (Green et al., 1992).

Зауважимо, у європейських країнах, і зокрема Угорщині, в межах наукових досліджень і професійно-педагогічної діяльності у сфері збереження, зміцнення й формування здоров'я дітей, підлітків і молоді вживаються дефініції поняття «здоров'яспрямована діяльність» («health promotion activities»). До прикладу, B. Paksi, K. Felvinczi, A. Schmidt визначають «egészségfejlesztési tevékenységek» (в перекладі: «заходи щодо зміцнення здоров'я») як здоров'яспрямовану діяльність, націлену на здійснення заходів щодо зміцнення здоров'я; як систему заходів, яка передбачає надання необхідної інформації про формування, збереження і зміцнення здоров'я, піклування та контроль за власним здоров'ям (Paksi et al., 2004, p. 4).

Для нас важливою є дефініція «здоров'язбережувальне середовище» як інструментального простору впровадження здоров'язбереження у закладах освіти Угорщини. Існує думка, що «kedvező környezet» (в перекладі: «сприятливе середовище») – це природне і техногенне середовище, сприятливе для посилення контролю за здоров'ям людини (Barna, 2005).

Опрацювання першоджерел угорських фахівців у галузі здоров'язбереження засвідчило, що поняття «здоров'язбережувальні технології» використовується досить рідко у науковому дискурсі, а натомість вживаються (у практично вжитковому контексті) такі дефініції, як: «egészségmegőrzés» – «збереження здоров'я», «testnevelés» – «фізична культура», «egészségvédelem és egészségfejlesztés» – «охорона і розвиток здоров'я», «egészségkultúra» – «культура здоров'я», «egészségfejlesztés fogalma» – «концепція розвитку здоров'я» (Megelőzes es egeszsegfejlesztes. Elméleti bevezető, n. d.).

Отже, проведений аналіз дефініцій вітчизняними та зарубіжними науковцями у площині проблеми здоров'язбереження в Угорщині дозволяє відзначити, що всі вони визначають форми сприяння здоров'ю та його зміцнення, пропагують здоров'я як цінність, популяризують здоровий спосіб життя. Відмінності полягають у засобах та шляхах залучення людини до здорового способу життя. Піклування про власне і громадське здоров'я неможливе без знання того, чому це необхідно робити. При цьому вихідним положенням у педагогіці є комплексне розуміння освіти у наданні інформації, навчанні методів, прийомів і навичок здоров'язбереження, вихованні та усвідомленні пріоритету цінностей індивідуального і суспільного здоров'я.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

За результатами опрацювання деяких аспектів генези й основних маркерів дефініціювання ключових понять дослідження проблеми здоров'язбереження в Угорщині є підстави узагальнити, що на сьогоднішній день в Угорщині турбуються про збереження життя і зміцнення здоров'я своїх громадян через пропаганду здорового способу життя, пошук механізмів і форм оздоровлення, створення здоров'я-збережувального середовища у закладах освіти, мережу шкіл сприяння здоров'ю, діяльність яких спрямована на медичне забезпечення, розвиток системи первинної профілактики захворювань, що забезпечується посиленням діяльності місцевих і регіональних установ охорони здоров'я, які відповідають за підтримку та зміцнення здоров'я дітей і підлітків, здійснюють лікувально-профілактичне обслуговування і супровід учнів.

На часі є проблема здоров'язбереження студентської молоді, впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес ЗВО, з чим, власне, й пов'язуємо перспективи подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єжова, О. О., Бєсєдіна, А. А. & Бережна, Т. І. (2016). *Школи здоров'я у країнах Східної Європи: теорія і практика: монографія*. Суми: Сумський державний університет.

2. Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) (б. д.). https://ips./ligazakon.net/document/MU46004.

3. Barna, A. (2005). *Egészségnevelés-egészségfejlesztés Az egészségfejlesztési ismeretek megalapozása*. www.etk.pte.hu/files/.../BSCEgeszsegfejl.ppt.

4. Egészség-megőrző és Betegség-megelőző Mentálhigiénés Programok (n. d.). http://www.c3.hu/~droginfo/egeszmental.html.

5. Green, L. W., & Kreuter, M. W. (1992). Planned Approach to Community Health as an application of precede and an inspiration for proceed. *Journal of Health Education, 23,* 140–147.

6. Kéri, K. (2007). Az egészség kultúrtörténeti megközelitése. In V. J. Kállai Jáno, *Egészségpszihológia a gyakorlatban,* 35-51. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

7. Kraiciné, Sz. M. (2016). Egészségfejlesztés a felsőoktatásban-Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán. *Opus tt Education*, *3*(5), 511−527.

8. Megelőzes es egeszsegfejlesztes. Elméleti bevezető (n. d.) http://www.placc./hu/var/files/MK7_Ifjusagugy_10- Megelozes.pdf.

9. Ottawa Charter for Health Promotion First International Conference on Health Promotion Ottawa, 21 November 1986 – WHO/HPR/HEP/95.1 (n. d.). https://www.heal/thpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf.

10. Paksi, B., Felvinczi, K., & Schmidt, A. (2004). Prevenciós/egész/ ségfejlesztési tevékenység a közoktatásban. *A közoktatási intézményekben alkalmazott prevenciós/egészségfejlesztő programok elterjedtsége, valamint az azokkal szemben támasztott iskolai igények.* Unpublished research report. www.om.hu/doc/upload/ 200507/prevencios_tevekenyseg _20050710.pdf

11. Racz, J., Felvinczi, K., Brassoi, S., & Simonyi, I. (2004). *Segedlet az isko/ laiegeszsegnevelesi, egeszsegfejlesztesi program elkeszitesehez*. Budapest. http://www.nefmi./ gov.hu/letolt/kozokteg_segedletjav03161750sifp.pdf.

12. Székely, L., Vergeer, F., & Somon, T. (2007). Az «egészség» fogalmának újraértelmezése . In: *Egészségfejlesztés,* 49, évf. 1–2. sz., 36–46.

13. Tigyiné, P. H. (2013). Az egészségnevelés intézményesülésének története. Institutionalization*. Akadémiai Kiadó*, *2*, 224–234. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=62006.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-4

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

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

Доктор педагогічних наук, професор, **ВІТАЛІЙ ТРЕТЬКО**
Хмельницький національний університет
E-mail: tretko@khmnu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3608-1378

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНСТИТУЦІЙНОГО АКАДЕМІЧНО-НАУКОВОГО ПАРТНЕРСТВА УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

АНОТАЦІЯ

У статті окреслено поняття академічно-наукового партнерства у системі вищої освіти та з'ясовано, що університети є осередками його розвитку в умовах інтернаціоналізації та глобалізації освіти. Визначено основні форми інституційного академічно-наукового партнерства України й Китаю. З'ясовано, що важливу роль при цьому відіграють Інститути Конфуція.

Обґрунтовано, що відкрита та конкурентна система міжнародного наукового співробітництва та програм академічного обміну між Україною і Китаєм надає вітчизняним університетам можливості повною мірою використовувати наукові й освітні ресурси як власної країни, так і країни-партнерки; організовувати спільну науково-дослідницьку діяльність вітчизняних та іноземних наукових-педагогічних кадрів; формувати національну стратегію розвитку наукового партнерства в освіті.

Визначено аспекти сучасних наукових та освітніх досліджень, які зумовлюють необхідність їх виконання саме у рамках міжнародної співпраці. Наголошено на важливості ініціативи «Один пояс, один шлях» для розвитку партнерства в галузі освіти, спрямованого на використання інноваційних освітніх ресурсів, та його розширення шляхом проведення спільних наукових досліджень, наукового консультування, освітніх форумів, прийому делегацій, стажування вчених, програм академічного обміну, участі в конференціях, створення спільних проєктів, науково-дослідних і освітніх центрів тощо. Визначено українські університети, які мають найкращі здобутки у налагодженні академічної та наукової співпраці з Китаєм.

Окреслено стратегічні напрями розвитку інституційного академічно-наукового партнерства України та Китаю, що включають: розширення потенціалу і можливостей для співпраці; використання послуг посередницьких організацій; застосування мережевих інформаційних технологій для створення ефективної платформи інтернаціоналізації університетів; залучення освітніх партнерів з-за

кордону, проведення спільного навчання; підготовка викладацького та керівного складу вітчизняних університетів до реалізації програм інтернаціоналізації; посилення конкурентоспроможності освітніх програм і послуг вітчизняних ЗВО на міжнародній арені; зміцнення культурних відносин між країнами та формування відчуття національної ідентичності; постійне оновлення змісту міжнародних програм обмінів; спільне використання освітніх ресурсів.

***Ключові слова**: академічно-наукове партнерство, міжнародна співпраця, університети, Китай, програми академічного обмінів, наукові дослідження, стажування, інтернаціоналізація освіти.*

STRATEGIES FOR DEVELOPING ACADEMIC AND SCIENTIFIC PARTNERSHIP BETWEEN UNIVERSITIES OF UKRAINE AND CHINA

ABSTRACT

The article defines the concept of academic and scientific partnership in higher education and shows that universities are the centers of its development in the context of internationalization and globalization of education. The main forms of academic and scientific partnership between universities of Ukraine and China are identified. It is found that Confucius Institutes play an important role in its promotion.

It is substantiated that an open and competitive system of international scientific cooperation and academic exchange programs between Ukraine and China provides domestic universities with the opportunity to fully utilize the scientific and educational resources of their own country as well as of the partner country; organize joint research activities of domestic and foreign scientific and pedagogical personnel; develop a national strategy for the scientific cooperation in education.

Aspects of modern scientific and educational research that necessitate its implementation within the framework of international partnerships are identified. The importance of the "One Belt, One Road" initiative for international partnership in education aimed at implementing innovative educational resources and its expansion through joint research, scientific consulting, educational forums, accepting delegations, organizing internships, academic exchange programs, participation in conferences, creating joint projects, research and educational centers, etc. is emphasized. Ukrainian universities with the best achievements in establishing academic and scientific partnerships with China are identified.

Strategies for developing academic and scientific partnership between universities of Ukraine and China are outlined. They presuppose expanding the potential and opportunities for cooperation; using the services of intermediary organizations; using network information technologies to create an effective platform for the internationalization of universities; attracting educational partners from abroad, conducting joint training; prereparing teaching and management staff of domestic universities to implement internationalization programs; strengthening the competitiveness of educational programs and services of domestic higher education institutions in the international arena; strengthening cultural relations between the countries and developing their national identity; forming a new image of the Chinese in the Ukrainian educational space; constantly updating the content of international exchange programs; sharing educational resources.

Keywords: *academic and scientific partnership, international cooperation, universities, China, academic exchange programs, scientific research, internships, internationalization of education.*

ВСТУП

Початок XXI століття характеризується модернізацією освіти і науки, що є необхідним для розвитку і прогресу країни. При цьому все більшого значення набуває міжнародна співпраця та партнерство, орієнтовані на глобалізацію освіти. Освітня політика України, зокрема у сфері вищої освіти, зосереджена на визначені стратегічних напрямів розвитку міжнародного академічно-наукового партнерства. Організація участі викладачів і студентів у міжнародних програмах академічного обміну та інші форми наукової співпраці між країнами є звичною практикою для університетів, які прагнуть покращити стандарти та показники своєї діяльності. За останнє десятиліття значно пожвавилася така співпраця України з Китаєм. Незважаючи на те, що ці дві країни мають значні відмінності в географії, історії, культурі та економіці, з прискоренням процесу глобалізації та поглибленим просуванням ініціативи «Один пояс, один шлях», зв'язки між двома країнами стають дедалі тіснішими, особливо у сфері вищої освіти.

Водночас, незважаючи на прогрес, досягнутий у співпраці систем вищої освіти України та Китаю, залишається низка викликів та недоліків. Відтак актуалізується питання дослідження сучасного стану академічно-наукового партнерства українських та китайських ЗВО, виявлення проблем та обґрунтування стратегій його розвитку.

МЕТА СТАТТІ

Мета дослідження – окреслити основні стратегії розвитку інституційного академічно-наукового партнерства у закладах вищої освіти України та Китаю.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Окремі аспекти проблеми розвитку академічного та наукового партнерства між університетами різних країн представлені у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Так, питання глобалізації вищої освіти і міжнародної співпраці університетів висвітлено у працях таких науковців, як: А. Абрамов, М. Ажажа, Н. Бідюк, А. Боговіз, А. Вербицька, М. Захаров, А. Остенда, Н. Пазюра, Ю. Семенець, M. Adamoli, P. Altbach, S. Corsi, F. Feranita, Y. Ge, M. Hughes, J. Jiang, J. Knight, H. Lui, A. Macauda, A. Wilson, M. Yi та інші.

Програми академічної мобільності, стажування та різні форми наукової співпраці між українськими та зарубіжними ЗВО досліджували українські та зарубіжні вчені А. Козін, Т. Кондратюк, Н. Пазюра, А. Пічугін, P. Angervall, B. Hammarfelt, H. Shayner та інші.

Українсько-китайське партнерство у галузі вищої освіти висвітлено у працях таких науковців, як: І. Гладуш, Н. Добровольська, О. Дроботюк, В. Кіктенко, К. Кравченко, Н. Мукан, О. Попова, Л. Сорока, K. Gan, B. Ma, Z. Mengyao, Y. Wang, G. Xiyu, Z. Yu, Y. Zhang та інші.

Крім того, матеріалами дослідження стали установчі документи та угоди стосовно українсько-китайського партнерства у сфері вищої освіти на офіційних сайтах українських та китайських університетів, а також посольства України в Китаї.

Дослідження було проведене з використанням таких методів: дедуктивний та індуктивний, аналітичний, описовий, порівняльний, а також метод крос-культурного аналізу.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Міжнародне академічно-наукове партнерство у рамках вищої освіти – це широке поняття, що охоплює транскордонні, крос-культурні програми обміну та

співпраці між викладачами та студентами, визнання і еквівалентність ступенів, візити науковців, проведення спільних досліджень, організацію міжнародних наукових конференцій, забезпечення міжнародної взаємодоповнюваності освітніх ресурсів, консультування тощо (Bogoviz et al., 2019). Університети, по суті, є освітніми установами, які забезпечують таке партнерство та різні форми його реалізації для розвитку інтернаціоналізації освіти. Практично всі великі ЗВО України станом на цей час розробили власні стратегії інтернаціоналізації, у яких визначили напрями діяльності та форми академічно-наукового партнерства на рівні кафедр, факультетів, навчально-наукових інститутів, адміністративних та інших структурних підрозділів та топ-менеджменту (Хмельницький національний університет, 2022).

У сучасному освітньому просторі академічно-наукове партнерство України та Китаю в основному реалізується такими шляхами:

1. Прийняття іноземних студентів на навчання та академічні програми обміну.
2. Організації міжнародних наукових конференцій для викладачів або стажування за кордоном з метою професійного розвитку.
3. Розробки спільних освітніх програм з іноземними університетами.
4. Проєктної співпраці з міжнародними організаціями.
5. Міжнародних програм обмінів серед науково-педагогічних працівників ЗВО.
6. Взаємних візитів, зустрічей делегацій, лекцій викладачів з-за кордону, а також співпраці на базі осередків Інституту Конфуція (Danko, 2022).

Інститути Конфуція – це система науково-навчальних закладів, яка здійснює популяризацію китайської мови та культури. На сьогоднішній час у світі працює понад пів тисячі відділень Інституту Конфуція. Головними їх завданнями є:

– організація курсів китайської мови та культури;
– проведення наукових конференцій;
– популяризація мови та культури Китаю через різноманітні конкурси та публічні заходи;
– проведення кваліфікаційного тесту з китайської мови (HSK);
– підготовка та видання навчальної літератури з вивчення китайської мови;
– студентські та викладацькі стажування в Китаї, консультування з питань освіти (Чирва, 2017).

Осередки Інституту Конфуція активно діють в Україні – наразі їх є 6 (при Київському національному лінгвістичному університеті, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені Костянтина Ушинського, Вінницькому національному технічному університеті).

З метою розвитку академічно-наукового партнерства між Україною і Китаєм, цими осередками подаються заявки на участь українських викладачів у програмах академічного обміну, а також на короткострокові програми культурного обміну з дружніми університетами Китаю, проводяться мовні тренінги для покращення комунікативних навичок викладачів.

Університети також заохочують і субсидують активних і успішних викладачів для здобуття наукових ступенів за кордоном і відправляють деяких з них у відомі університети Китаю на короткострокове професійне навчання або семінари, і в той же час активно приймають викладачів з-за кордону, щоб підвищити рівень інтернаціоналізації викладацького складу (Kravchenko et al., 2020).

У 2015 році Китай і Україна підписали угоду про співпрацю в рамках ініціативи «Один пояс, один шлях», заклавши міцний фундамент для розвитку інституційного академічно-наукового партнерства між двома країнами (Gan, 2021). В рамках ініціативи було розширено міжнародну співпрацю між студентами/ викладачами/науковцями Китаю та України шляхом організації академічних та наукових обмінів у різних галузях знань, академічних та наукових форумів, міжнародних конференцій, друку навчальних та наукових праць, спільного керівництва кандидатськими та докторськими дисертаціями (Mukan & Wang, 2023; Thompson, 2019). Згідно з даними, у 2018 році 3090 українських студентів приїхали до Китаю на навчання, що є 6-м показником у Європі.

Інтернаціоналізація наукового партнерства та реалізація взаємних програм обміну між університетами сприяє ефективному використанню наукових ресурсів, покращує середовище та якість наукових досліджень, а також сприяє розвитку видатних наукових талантів в університетах-партнерах. Уряди та наукові кола України і Китаю досягли одноголосного консенсусу щодо важливості міжнародного наукового партнерства та програм обміну (Popova, 2020). Відкрита та конкурентна система інституційного академічно-наукового партнерства надає університетам можливості:

– повною мірою використовувати науково-технічні освітні ресурси країни;

– ефективно залучати наукові і освітні ресурси країн-партнерів;

– організовувати власну науково-дослідницьку діяльність за масштабами та рівнем міжнародної освіти з метою підвищення якості та ефективності вітчизняних наукових досліджень;

– формулювати відповідну політику щодо включення наукової співпраці між університетами різних країн до національної стратегії розвитку наукової співпраці в освіті (Paziura & Bidyuk, 2020).

Розвиток міжнародного інституційного академічно-наукового партнерства має здійснюватися ефективно з метою постійного зміцнення національного науково-дослідницького потенціалу та сприяння загальному скоординованому розвитку науки та техніки, економіки та суспільства в країні. Це ключові питання, які мають бути розглянуті країнами при формуванні політики міжнародного наукового співробітництва. Що стосується країн, які розвиваються, через невисокий рівень їхнього соціального та економічного розвитку існує багато перешкод для розвитку академічно-наукового партнерства, адже ресурси для нього неминуче обмежені тим, що може виділити країна (Ma & Soroka, 2020). Водночас, при міжнародній співпраці з'являється можливість оптимального розподілу ресурсів та використання переваг країн-партнерів. Це ключовий момент у нинішній освітній співпраці між українськими та китайськими університетами. Спільні наукові дослідження не лише передбачають спільне використання фінансових та інтелектуальних ресурсів, а й відкритість та координацію освітніх систем двох країн (Xiyu, 2023).

Важливо враховувати певні аспекти сучасних наукових та освітніх досліджень, які зумовлюють необхідність їх виконання саме у рамках міжнародного партнерства:

1. Наукова співпраця в епоху глобалізації часто виходить за рамки однієї чи навіть двох країн і носить регіональний або глобальний характер. Наприклад, співпраця у галузі навколишнього середовища, екології, медицини, ядерної безпеки, захисту ресурсів, управління міжнародними комунікаціями тощо – все це широкомасштабні проблеми міжнародного рівня, які не можуть бути вирішені

жодною окремою країною, а лише шляхом наукового партнерства між університетами різних країн, а також експертами та вченими у відповідних галузях шляхом довгострокової двосторонньої співпраці та досліджень (Zha et al., 2019).

2. Широкомасштабні спільні наукові й освітні дослідження вимагають дороговартісного обладнання та інформаційних технологій. Це зумовлює необхідність посилення міжнародного партнерства між країнами, спільного розподілу витрат на наукові дослідження, обміну результатами наукових досліджень. Україна та Китай формулюють стратегії та плани розвитку академічно-наукового партнерства, роблять все можливе, щоб повною мірою використовувати переваги співпраці у межах міжнародних наукових програм і проєктів.

3. Взаємодоповнюваність та кооперація наукових кадрів і освітніх талантів у процесі наукового співробітництва між країнами. Основним джерелом таких кадрів і талантів є університети, а зміцнення співпраці між ними може зменшити незбалансованість розподілу людських наукових ресурсів кожної країни. Розвиток науки і освіти неминуче виходить за рамки національних кордонів і вимагає співпраці. Жодна країна не може очолювати всі наукові відкриття і дослідження (Zhao, 2022). Лише шляхом розвитку інституційного академічно-наукового партнерства країни можуть вчитися одна в одної, доповнювати одна одну та постійно розвиватися й вдосконалюватися.

4. Поглиблення тенденції до поєднання різних галузей науки для спільних проєктів, тобто їх міждисциплінарність, вимагає залучення більшої кількості фахівців з різних дисциплін, і значною перевагою є поєднання в одній команді фахівців з різних країн.

Коли країни формують стратегії розвитку для міжнародного академічно-наукового партнерства, вони зосереджуються на досягненні власних цілей науково-технологічного, економічного та соціального розвитку, щоб покращити свою національну потужність і підвищити свою економічну конкурентоспроможність. Для країн, що розвиваються, основною метою міжнародного академічно-наукового партнерства між університетами є підвищення власного наукового й освітнього рівня та сприяння швидкому економічному зростанню з метою скорочення розриву з розвиненими країнами.

Варто зазначити, що показники та позиція українських університетів у рейтингу World University Rankings, де відображаються загальні показники вищої освіти в країні з точки зору якості викладання, наукового потенціалу та інтернаціоналізації, знаходяться в середньому та нижньому діапазоні шкали порівняно з іншими університетами по всьому світу, але вони покращуються з кожним роком, особливо з точки зору дослідницької співпраці та міжнародних обмінів. Серед найбільш впливових українських університетів варто відзначити Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (у галузі фізики та астрономії, біотехнології та біонаук), національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (в галузі техніки та технологій, аерокосмічної техніки), національний університет «Львівська політехніка» (у сферах архітектури та містобудування, хімічної інженерії та матеріалознавства), Національну академію наук України (у сферах фізики, математики, механіки, матеріалознавства, наноматеріалів і нанотехнологій, інформаційних технологій, хімії та біохімії, молекулярної біології, геноміки та наук про Землю) та ін. Загалом передові напрями наукової діяльності цих університетів демонструють міжнародну конкурентоспроможність української

вищої освіти в окремих предметних галузях. Завдяки співпраці з міжнародно визнаними закладами вищої освіти ці університети постійно вдосконалюють свої наукові дослідження та якість освіти, забезпечуючи широку платформу для розвитку потенціалу студентів та дослідників (Kyiv National Linguistic University, 2024; Embassy of Ukraine in China, 2021; K.D.Ushynskyi South Ukrainian Pedagogical University, 2024).

Загалом, на сучасному етапі партнерська співпраця між університетами Китаю та України здійснюється у різних стратегічних напрямах, представлених у таблиці 1.

Таблиця 1

Стратегічні напрями розвитку та інтенсифікації інституційного академічно-наукового партнерства України та Китаю

Стратегічний напрям	Ключові аспекти реалізації
Інституціоналізація партнерства	Розширення угод між університетами. Створення спільних дослідницьких центрів. Запровадження механізмів фінансування
Створення та розвиток спільних освітніх програм	Подвійні дипломи та програми обміну. Академічна мобільність. Розробка онлайн-курсів і дистанційного навчання
Співпраця у сфері досліджень і розвитку	Інтеграція наукових спільнот. Спільні дослідницькі проєкти. Обмін науковими ресурсами
Культурно-освітнє зближення	Вивчення мов і культур. Підтримка інститутів Конфуція та українських культурних центрів. Спільні проєкти в гуманітарній сфері
Інтеграція у глобальні ініціативи	Участь у міжнародних програмах («Еразмус+» тощо). Синхронізація освітніх програм із міжнародними стандартами
Економічна співпраця та технологічний трансфер	Підтримка освітніх стартапів. Трансфер технологій. Інвестиції в науково-дослідні центри
Моніторинг і оцінка результатів співпраці	Розробка системи оцінювання ефективності. Гнучке управління і коригування напрямів співпраці

Починаючи з XXI століття, за ініціативою «Один пояс, один шлях», яку реалізує Китай, основною метою інституційного академічно-наукового партнерства України та Китаю є впровадження інноваційних освітніх технологій в освітній процес ЗВО та розширення простору для наукової співпраці шляхом проведення спільних наукових досліджень, обміну інформацією, проведення наукових форумів, прийому делегацій, стажування вчених, участі в конференціях, створення спільних підприємств, лабораторій та науково-дослідних і виробничих центрів тощо. Розвиваючи та зміцнюючи міжнародні науково-технічні обміни, постійно вдосконалюються основи наукового партнерства, що забезпечує довгострокові гарантії успішної обмінної діяльності. Угоди, підписані Національною академією наук України (2024 р.) з Китайською академією наук (2024 р.), Китайською академією суспільних наук (2024 р.), Національним фондом природничих наук Китаю (2024 р.), Пекінською муніципальною асоціацією науки і технологій (2024) є основою співпраці між Україною та Китаєм.

Поступово створено договірно-правову базу для реалізації плідної співпраці між НАН України та університетами й науковими установами різних провінцій Китаю. Водночас було започатковано низку спільних проєктів між Національною академією наук України та освітніми закладами Китаю. Сьогодні наукове партнерство між Україною та Китаєм виходить за рамки короткострокових та середньомасштабних проєктів, а наступним кроком є реалізація співпраці за масштабними довгостроковими проєктами. На їх основі можна розпочати виробництво високотехнологічної продукції, а Національна академія наук України розробила 60 комерційних проєктів, запропонованих Китаю, і результати цієї співпраці є красномовними – китайські університети та підприємства все більше цікавляться українськими технологіями і винаходами. Китай високо оцінює високотехнологічний рівень України та підтверджує, що двостороннє партнерство в багатьох галузях освіти, науки, техніки та промисловості буде плідним. Загалом науково-технічна співпраця між такими установами, як Національна академія наук України та китайськими університетами й Академією наук, значно зросла за останні роки. Сьогодні близько 70 % освітніх закладів України мають наукових, технічних і комерційних партнерів у Китаї (Zhang, 2022).

Однією із стратегій розвитку вищої освіти як в Китаї, так і в Україні, є забезпечення відкритості вищої освіти для зовнішнього світу. Україна та Китай рішуче виступають за практичне впровадження передового науково-технічного та управлінського досвіду двох країн, а також прагнуть створити сприятливі умови для програм обміну та співпраці між двома країнами на відкритих умовах. У міжнародному освітньому співробітництві Україна виступила з ініціативою побудови платформи для інституційного академічно-наукового партнерства, бере участь у міжнародних проєктах і вивчає зарубіжний досвід викладання та дослідження шляхом участі у міжнародних конференціях і семінарах (Zhao, 2022). При цьому, варто наголосити на рівноправному та спільному обміні результатами співпраці. Науковці виокремлюють три особливості розвитку інституційного академічно-наукового партнерства України і Китаю:

– універсальність, тобто здатність бути визнаними та прийнятими іншими країнами;

– рівність, тобто можливість спілкуватися з іноземними державами на рівних;

– відкритість для зовнішнього світу (Bie & Yi, 2024).

Інституційне академічно-наукове партнерство України та Китаю має міцну правову базу та різноманітні форми реалізації, проте подальша його оптимізація потребує впровадження таких стратегій розвитку:

1. Розширення потенціалу і можливостей для співпраці. З моменту встановлення дипломатичних відносин між Україною та Китаєм рівень академічно-наукового партнерства зростає, але в цілому поточна співпраця все ще знаходиться на середньому рівні, і існує потреба зміцнювати її та створювати сприятливе середовище для подальшого розвитку. Освітні системи та ресурси України й Китаю мають потенціал для взаємодоповнення. Тому академічно-наукове партнерство українських й китайських університетів мають створити довгостроковий, стабільний та ефективний механізм співпраці, розширити взаємовигоду та взаємодоповнюваність такої співпраці, використати потенціал майбутнього розвитку освіти. У рамках існуючої співпраці важливо знайти найбільш ефективні та взаємовигідні форми її організації, постійно розширювати шляхи співпраці та покращувати її якість (Wang, 2024; Пазюра, 2024).

2. Використання послуг посередницьких організацій, які можуть спростити процедуру підбору та подання заявок на потрібні програми обміну чи стажування. Діяльність посередницьких організацій, які сприяють реалізації проєктів наукової співпраці та академічного обміну, є загальною міжнародною практикою. Нині це незамінний стратегічний інструмент академічно-наукового партнерства в рамках вищої освіти України та Китаю. Звісно, у впливових університетів є достатньо каналів інформації, зв'язків та ресурсів для того, щоб співпраця здійснювалася швидко та безпосередньо без залучення організацій-посередників. Проте в обох країнах все ще існує велика кількість малих і середніх коледжів і університетів, потужність і інформаційні канали яких значно слабші, і їм потрібні посередницькі організації для залучення їх до програм співпраці та обміну. Такі організації можуть допомогти знайти потенційних партнерів і програми, а також підвищити взаємну довіру між закладами, які співпрацюють (Li et al., 2023).

3. Застосування мережевих інформаційних технологій для створення ефективної платформи для університетів з метою їх участі на міжнародній освітній арені. З прискоренням процесу розвитку мережевої освіти в межах університетів, між ними та між різними країнами й регіонами, ЗВО багатьох країн пропонують віртуальні курси для отримання вченого ступеню, проводять дистанційну освіту та онлайн конференції, а також спільне віртуальне навчання між університетами різних країн та створюють віртуальні університети, що розширює простір для навчання та сприяє інтернаціоналізації освіти (Mengyao, 2023).

4. Залучення освітніх партнерів з-за кордону, проведення спільного навчання. Щоб прискорити темпи інтернаціоналізації, багато місцевих університетів почали запрошувати іноземних викладачів і проводити спільне навчання з іноземними університетами та брати участь у міжнародних програмах обміну та співпраці. Однак для університетів все ще є важкою проблемою знайти, залучити і зацікавити таких партнерів у зв'язку з обмеженим фінансуванням, відсутністю налагоджених звязків з зарубіжними закладами, або недостатнім престижем самих університетів на міжнародній арені (Havran & Shayner, 2023). Така ситуація, звісно, потребує вирішення.

5. Відсутність або нестача викладацького складу та керівних кадрів вітчизняних університетів, які готові працювати у напрямі інтернаціоналізації та налагодження академічно-наукового партнерства. Специфіка міжнародної співпраці часто передбачає роботу кількох відділів ЗВО, що вимагає зусиль усього закладу для координації роботи, а для цього персонал має бути вмотивований і зацікавлений. На даний момент переважно діяльність відділів міжнародних зв'язків при вітчизняних ЗВО носить формальний характер, їхні працівники часто не мають відповідної професійної підготовки і кваліфікації для такої діяльності. Що стосується науково-педагогічного персоналу, вони зазвичай не мають чіткого уявлення про таку співпрацю, її цілі та завдання, не мають підтримки з боку керівництва, яке часто нездатне своєчасно виявляти та вирішувати проблеми, пов'язані з міжнародною співпрацею (Ge, 2022). Звісно, наразі ситуація покращується, і в багатьох закладах міжнародні відділи разом з адміністрацією та науково-педагогічними кадрами працюють задля налагодження академічно-наукового партнерства університетів.

6. Посилення конкурентоспроможності освітніх програм і послуг вітчизняних ЗВО завдяки інтернаціоналізації. Загальновідомо, що наразі в Україні має місце висока конкуренція серед вітчизняних університетів у змаганні за студентів. Підвищення своєї конкурентоспроможності шляхом міжнародної діяльності стає для

них єдиним способом залучити у свої ряди більше студентів, які бачать для себе можливості участі у міжнародних програмах обміну, навчання за кордоном і навіть перспективу працевлаштування за кордоном завдяки міжнародним зв'язкам обраного університету (Gan, 2021; Wang, 2024).

7. Зміцнення культурних відносин між країнами, формування відчуття національної ідентичності. Не лише наукова й академічна співпраця, але й культурна є надзвичайно важливою у відносинах між країнами. З українського боку, міжнародна співпраця з Китаєм не може бути відокремлена від Інституту Конфуція як сполучної ланки між двома країнами. Саме тому варто максимально використовувати платформу Інституту Конфуція для налагодження культурної співпраці. Інститути Конфуція є не лише закладами мовної підготовки, а й платформами для обміну між культурами. Після багатьох років діяльності осередки Інституту Конфуція в Україні забезпечують якісне викладання китайської мови та просування культури. Вони стали містком для зміцнення дружби між українським та китайським народами. Більшість українців сподіваються вивчати китайську мову в Інституті Конфуція, знайти більше китайських друзів і дізнатися про китайську культуру. Наразі інститут Конфуція використовує нові медіаплатформи для поширення інформації та комунікації, що полегшує доступ українців до їх ресурсів (Сукач, 2021).

8. Підвищення іміджу громадян Китаю в Україні. Найбільш негативні образи Китаю в свідомості громадян України пов'язані з екологічними проблемами та закритістю країни. Українці дуже прагнуть дізнатися про сучасний всеосяжний і справжній Китай, але їхнє уявлення здебільшого базується на власному суб'єктивному сприйнятті країни. Тому в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій потрібно зміцнити співпрацю між китайськими та українськими ЗМІ для якісного висвітлення перевіреної інформації і налаштування продуктивної комунікації між народами (Wang, 2024).

9. Спільна розробка університетами обох країн міжнародних програм обміну з урахуванням сучасних освітніх тенденцій та інтересів студентів/викладачів/ науковців, а також постійне оновлення змісту міжнародних програм обмінів, спільне використання освітніх ресурсів (Shkola & Omelianenko, 2020). Адміністрація університетів має формулювати більш чіткі цілі та методи навчання за програмами обміну, збільшувати кількість учасників програм, створювати своєрідну торгову марку для освітньої співпраці та підвищувати міжнародну репутацію закладів вищої освіти.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Підсумовуючи, можна стверджувати, що інституційне академічно-наукове партнерство безпосередньо впливає на темпи розвитку інтернаціоналізації вищої освіти і є одним із показників реалізації університетами стратегії глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти. Дедалі тісніша співпраця між Україною та Китаєм є основним засобом збільшення університетами своєї освітньої потужності. Академічно-наукове партнерство цих країн дає змогу виховувати і розвивати наукові таланти високого рівня з міжнародним баченням, мисленням і конкурентоспроможністю. Воно також сприяє реформуванню та впровадженню інновацій в освітню систему країни та підвищує її міжнародну репутацію.

Інституційне академічно-наукове партнерство має за кінцеву мету вдосконалення системи вищої освіти загалом та розвиток наукових й освітніх талантів. Крім того, різні форми реалізації такого партнерства збагачують університетське життя студентів і допомагають їм розширити кругозір, адже різні університети мають

свої особливості навчання та освітню філософію, а країни, в яких вони розташовані, мають свою особливу культуру. Програми обміну дають змогу студентам/викладачам/ науковцям порівняти методи викладання, налагодити контакти з місцевими студентами та педагогами, зрозуміти освітню філософію Китаю та практикувати свої мовні навички, міжособистісне спілкування та адаптуватися до навколишнього середовища.

Сучасне академічно-наукове партнерство між китайськими та українськими університетами посилюється шляхом створення нових і розвитку існуючих осередків Інституту Конфуція, а міжнародні програми академічного обміну сприяють вихованню високоякісного викладацького складу, мовній підготовці, співпраці з першокласними університетами, створенню спеціальних фондів для підвищення якості освіти. Водночас, варто чітко окреслити цілі міжнародних обмінів та співпраці, зробити простим і зрозумілим процес їх реалізації. З розвитком інституційного академічно-наукового партнерства у сфері вищої освіти раціоналізація розподілу ресурсів вищої освіти є важливим питанням у розвитку міжнародних програм обміну і співпраці між закладами вищої освіти.

Партнерство між Україною та Китаєм у сфері академічної та наукової діяльності є перспективним вектором міжнародного співробітництва. Реалізація окреслених стратегічних напрямів його розвитку сприятиме не лише підвищенню конкурентоздатності обох країн у глобальному освітньо-науковому просторі, а й розвитку їх економічного та соціального потенціалу.

З одного боку, об'єктивна необхідність міжнародного інституційного академічно-наукового партнерства визначається тенденціями розвитку сучасного суспільства, науковим і інформаційним прогресом, розвитком освітньої системи, процесами інтернаціоналізації та глобалізації, але з іншого боку, така співпраця обмежена фінансовими та адміністративними ресурсами України, що потребує першочергового вирішення.

Перспективами подальших розвідок вважаємо більш детальне вивчення можливостей налагодження українсько-китайського академічного та наукового партнерства в межах осередків інституту Конфуція.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bie, D., & Yi, M. (2024). Higher education popularization: criteria, process and pathways. In *The Frontier of Education Reform and Development in China: Articles from Educational Research* (*2021–2022*). (pp. 341–372). Singapore: Springer Nature Singapore.

2. Bogoviz, A. V., Shvakov, E. E., Tretyakova, O. G., Zakharov, M. Y., & Abramov, A. N. (2019). Globalization of education in the conditions of formation of the global knowledge economy: Regularities and tendencies. In *Growth poles of the global economy: Emergence, changes and future perspectives.* (pp. 993–1000). Cham: Springer International Publishing.

3. Danko, Y. (2022). Peculiarities of modeling Ukrainian-Chinese cooperation in the field of education. *Менеджмент, 1*(35), 117–131.

4. Embassy of Ukraine in China. (2021). *Ukraine-China Education Cooperation.* https://china.mfa.gov.ua/zh/partnership/cooperation-in-education

5. Gan, K. (2021). Ukrainian-Chinese Relations in the framework of Belt and Road Initiative: perspectives, problems, and cultures interactions. *Ukrainian Policymaker*, *8* (8), 36–40.

6. Ge, Y. (2022). Internationalisation of higher education: new players in a changing scene. *Educational Research and Evaluation*, *27*(3–4), 229–238.

7. Havran, M. I., & Shayner, H. I. (2023). International academic mobility of students in a globalized society: challenges and perspectives. *Вісник науки та освіти 11* (17). http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/7796

8. K. D. Ushynskyi South Ukrainian National Pedagogical. (2024). *International cooperation.* https://pdpu.edu.ua/en/home-eng/international-cooperation

9. Kravchenko, K. O., Yu, Z., Dobrovolska, N. V., & Scryl, I. A. (2020). Ukraine-China strategic partnership: current situation, problems and prospects. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Геологія. Географія. Екологія», 53,* 104–118.

10. Kyiv National Linguistic University. (2024). *International relations.* https://knlu.edu.ua/en/international-relations/international-cooperation.html#

11. Li, Y. J., Cheung, C. M., Shen, X. L., & Lee, M. K. (2023). Promoting collaborative learning in virtual worlds: the power of "we". *Information Technology & People*, *36* (6), 2563–2586.

12. Ma, B., & Soroka, L. (2020). The Cooperation between China and Ukraine in Space Exploration: Genesis and Development. *Advanced Space Law*, *5*, 58–70.

13. Mengyao, Z. (2023). *International cooperation between China and Ukraine in the field of high technologies.* [Bachelor's dissertation]. https://ela.kpi.ua/handle/ 123456789/61105

14. Mukan, N., & Wang, Y. (2023). Cooperation and academic exchanges between Ukrainian and Chinese universities. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8–9,* 146–155.

15. Paziura, N., & Bidyuk, N. (2020). English training in Asian countries aimed at internationalization of higher education. *Comparative Professional Pedagogy, 10*(1), 12–19.

16. Popova, O. V. (2022). Ukraine-China: scientific vectors of academic cooperation. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine, 8,* 14–15.

17. Shkola, V. Y., & Omelianenko, V. A. (2020). Scientific and technical cooperation between Ukraine and China in the context of globalization: synergy of intellectual capital. *Причорноморські економічні студії, 59*(1), 36–40.

18. Thompson, M. (2019). The belt and road initiative: opportunities and challenges. *Macau Ricci Institute Journal, 4,* 15–28.

19. Wang, Y. (2024). *The development of cooperation and academic exchanges between Ukrainian and Chinese universities (the beginning of the 21st century)* [Doctor of Philosophy Thesis]. Ministry of Education and Science of Ukraine. Lviv Polytechnic National University.

20. Xiyu, G. (2023). *International scientific and technical cooperation between China and Ukraine* [Bachelor's dissertation]. https://ela.kpi.ua/handle/123456789/61102

21. Zha, Q., Wu, H., & Hayhoe, R. (2019). Why Chinese universities embrace internationalization: An exploration with two case studies. *Higher Education*, *78*, 669–686.

22. Zhang, Y. C. (2022). "一带一路"倡议下中国与乌克兰的贸易探究 [A study on trade between China and Ukraine under the Belt and Road Initiative]. *中国商论* [*China Business Review*]*, 22*(05), 74–77.

23. Zhao, W. (2022). 乌克兰开展国际教育合作的路径及特点 [The path and characteristics of Ukraine's international education cooperation]. *大学[University], 22*(11), 115–119.

24. Пазюра, Н. (2024). Організація академічної мобільності студентів у закладі вищої освіти в КНР. *Академічні візії, 32,* 1–7.

25. Сукач, М. (2021). Грантові наукові програми Китаю. *Mining, constructional, road and melioration machines, 97,* 68–71.

26. Хмельницький національний університет (2022). *Стратегія інтернаціоналізації Хмельницького національного університету на 2022-2025 рр.* https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/normatyvni-dokumenty/ustanovchi/stratehiia-Internatsionalizatsii-2022-2025.pdf

27. Чирва, А. (2017). Інтернаціоналізація вищої освіти в Китайському контексті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2*(66), 316–337.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-5

Доктор технічних наук, доцент, **АНАТОЛІЙ НЕСТЕР**
Хмельницький національний університет
E-mail: nesteranatol111@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1276-6068

Кандидатка технічних наук, доцентка, **ЛЮДМИЛА МІТЮК**
Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського
E-mail: luda2010703@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4914-2387

Кандидат технічних наук, доцент, **ЮРІЙ ПОЛУКАРОВ**
Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського
E-mail: polukarov@ukr.net
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6261-3991

Здобувач, **ГЕННАДІЙ НЕСТЕР**
Львівська політехніка
E-mail: leo-griteservis@ukr.net
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-6333-953X

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОЛЬСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ З ПИТАНЬ ОХОРОНИ ПРАЦІ

АНОТАЦІЯ

У статті представлено комплексний порівняльний аналіз української та польської систем охорони праці, розглянуто їх відмінності, систему підготовки спеціалістів та працівників виробничих підрозділів, спрямованої на зменшення травматизму та професійних захворювань. Дослідження розкриває можливості використання окремих особливостей польської системи охорони праці в українських структурах. Актуальність роботи обумовлена досить великою кількістю нещасних випадків в Україні в порівнянні з європейськими країнами та особливою увагою професіонального кола до можливості вступу української держави до Європейського Союзу. Метою статті є розгляд окремих аспектів загальної підготовки працівників підприємств, керівних органів підприємств України та Польщі до діяльності в умовах повсякденної праці та охорони здоров'я робітників.

Визначено питання регулювання охорони праці на всіх щаблях виробничої діяльності. Відмічено, що існуюча в Україні система державного нагляду за безпекою праці потребує удосконалення та узгодження її з міжнародними стандартами. За результатами аналізу запропоновано розглядати управління охорони праці відповідно до системних та структурно-функціональних характеристик (підходів). Проведено оцінку ефективності системи управління охорони праці. На основі проведеного дослідження зроблено висновок про необхідність удосконалення бази нормативно-правового регулювання, що в результаті допоможе у реалізації ефективного контролю за дотриманням прав працівників на безпеку праці.

Проведене та узагальнене дослідження спонукає корегувати національну систему професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці. Цей досвід становить інтерес з виключно організаційно-педагогічного підходу. Досвід польської держави становить інтерес у питанні організації охорони праці через входження до Європейського союзу, організації, яка довела свою практичну ефективність та істотно вплинула на розвиток відповідної діяльності всіх країн Союзу.

Ключові слова: *охорона праці, роботодавець, інспекція праці, польський університет, безпека життєдіяльності, Управління Держпраці України.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF POLISH AND UKRAINIAN SYSTEMS FOR TRAINING EMPLOYEES IN OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH

ABSTRACT

The article offers a comprehensive comparative analysis of occupational safety and health systems in Ukraine and Poland, focusing on their differences. It examines training programmes for specialists and production staff that are designed to reduce injuries and occupational illnesses. Besides, the article explores the potential for incorporating certain features of the Polish occupational safety and health system into Ukrainian frameworks. The relevance of this article stems from Ukraine's relatively high rate of workplace accidents compared to European countries. This particular problem underscores the need for focused attention of professionals as Ukraine prepares for possible integration with European Union standards.

This article aims to analyze the key aspects of general training provided to employees and management in enterprises of Ukraine and Poland. It focuses on the readiness for daily work conditions and the ability to safeguard one's health and safety.

Importantly, the article examines the regulation of occupational safety and health across all stages of production activities. It proves that the existing system for managing occupational safety and health in Ukraine requires improvement and alignment with international standards. In this regard, it is recommended to consider the management of occupational safety and health through systemic and structural-functional approaches. The article also evaluates the effectiveness of the current system for managing occupational safety and health. It proves relevant suggestions for enhancing the legal framework, which should facilitate the enforcement of employees' rights to a safe working environment.

Finally, the article calls for adjustments to the national system of professional training for future specialists in occupational safety and health. This experience is particularly valuable from an organizational and pedagogical standpoint. Poland's experience in organizing occupational safety and health, particularly after its accession to the European Union, is highly noteworthy. The EU has proven its practical effectiveness and has had a substantial impact on the development of occupational safety and health practices across all member states.

Keywords: *occupational safety and health, employer, workplace inspection, Polish universities, life safety, the State Labour Service of Ukraine.*

ВСТУП

У сучасних умовах безпека працівників в польській та українській державах є актуальною проблемою через інтенсивність трудових технологій та операцій. Законодавчі норми в охороні праці обох країн встановлюють повноваження

керівників щодо контролю та регулювання прав людини, забезпечення безпеки під час роботи, відпочинку чи транспортуванню на робоче місце. Нестабільна соціально-економічна ситуація в Україні та військові дії сприяють збільшенню потреби у соціальному захисті працюючого населення. Система управління охорони праці в українській державі потребує удосконалення через перспективний вступ України до Європейського Союзу. Відтак, дослідження проблематики управління в польській державі у сфері охорони праці потребує, щонайменше, вивчення цього досвіду та можливого впровадження окремих нормативних правил для збереження здоров'я працівників в сучасних непростих умовах провадження виробничої діяльності.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає в аналізі основних документів і практики польської та української держав щодо забезпечення ефективності діяльності у сфері охорони праці.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз останніх публікацій показує, що багато вітчизняних і зарубіжних авторів працюють над проблемами охорони праці. Особливо можна відмітити праці таких вітчизняних авторів, як Батлук В. А., Березуцький В. В., Гогіташвілі Г. Г., Калда Г. С., Ткачук К. Н., Третьяков О. В., Яремко З. М. та ін. На особливу увагу заслуговують такі наукові праці: авторського колективу Іванова В. М., Березуцького В. В., Латишевої М. М., Іванова А. В. «Настільна книга роботодавця. Посібник з охорони праці. Видання 4-те доповнене», Атаманчука П. С. «Основи охорони праці. Навчальний посібник» (2011), Ізгородіна В. А. «Охорона праці на підприємстві. Практичний посібник з розробки та ведення документації» (2017). Серед польських дослідників охорони праці варто відзначити таких: Карчевський Й. Е. (Karczewski J. T.), Левандовський З. (Lewandowski Z.), Пелц В. (Pelc W.), Рончковский Б. (Rączkowski B.), Скуза Л. (Skuza L.) та ін.

Дослідження здійснювалося із застосуванням загальнонаукових методів (вивчення, аналіз і узагальнення довідкової інформації, огляд науково-освітніх друкованих та онлайн-джерел), а також систематизації та узагальнення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Незважаючи на численну кількість праць, питання потребує систематизації та розроблення підходів щодо вирішення проблем регулювання охорони праці на сучасних підприємствах.

Як відомо, світове співтовариство в цілому несе важкий тягар витрат, породжуваних нещасними випадками на виробництві, результатом яких стають людські страждання і матеріальні втрати. Про масштаб проблеми свідчить той факт, що травми на виробництві одержало значно більше людей в усьому світі, ніж за шість років другої світової війни (Ізуїта, 2014).

Проблема дослідження у сфері охорони праці в Україні та Польщі є предметом нашої наукової розвідки. Так, було з'ясовано, що державний нагляд в Польщі за умовами праці найманих працівників здійснюють Національна інспекція праці, Держсанепіднагляд, Управління технічної інспекції, інші органи державного нагляду, такі як: морські відомства, гірничі відомства, прокуратури, а також органи архітектурно-будівельного управління та нагляду будівництва (староста, воєвода, головний інспектор будівельного нагляду). Соціальний нагляд за умовами праці здійснюють профспілки та Соціальна інспекція праці.

У перші дні навчання студенти польських університетів проходять початковий інструктаж з охорони праці, який охоплює загальні принципи охорони

праці та безпеки, а також процедури та інструкції, які застосовуються на підприємствах, де проходять навчання чи екскурсії майбутні фахівці. Крім того, технічні галузі освіти пропонують окремі предмети, пов'язані з безпекою в галузі навчання. Спеціальних кафедр для вивчення питань з охорони праці в польських навчальних закладах не існує.

В українських університетах практично тільки перед розпадом Радянського Союзу були створені кафедри безпеки життєдіяльності чи охорони праці (Желібо та ін., 2008). Предмети, пов'язані з охороною праці, в українських ЗВО не вивчались. При вивченні окремих технічних предметів викладачі доводили елементи безпеки життєдіяльності та охорони праці. В українських університетах в наш час є кафедри цивільної безпеки, де викладацький склад викладає студентам предмети, пов'язані з безпекою життєдіяльності та охороною праці (Жидецький, 2006).

Підготовка випускників польських навчальних закладів та їх навчання при вступі на підприємство здійснюється за стандартною схемою, яку можна відобразити наступними кроками: первинний інструктаж проводиться в перший робочий день, тривалістю не менше 3 годин з наступним безпосередньо стандартним інструктажем, який складає не менше 8 годин (Rączkowski, 2009). Первинний інструктаж проводить інспектор з охорони праці, а інструктаж – особа, яка керує роботою приймаючого на роботу (це може бути майстер, керівник підрозділу тощо) (Skuza, 2003).

Протягом одного року з дня прийняття на роботу працівник повинен проходити періодичне навчання на відповідних посадах: робітничих або адміністративно-службових, інженерно-технічних, роботодавця та інших осіб, які керують найманими працівниками.

Частотність проведення періодичного навчання та форма навчання визначаються положеннями постанови міністра економіки та праці Польщі від 27 липня 2004 року про навчання в галузі охорони праці (Rączkowski, 2009).

Регламент цього навчання визначає детальні правила навчання з питань охорони праці, обсяг навчання, вимоги щодо змісту та виконання навчальних програм, методику документування навчання, випадки, коли роботодавці або працівники можуть бути звільнені від певних видів навчання.

Інструктаж з охорони праці працівника проводиться в робочий час за рахунок роботодавця.

Первинний інструктаж та інструктаж на робочому місці оформляються в картці інструктажу з охорони праці, а періодичний інструктаж – у формі свідоцтва про проходження інструктажу з охорони праці. При цьому для працівника та роботодавця може проводитись зовнішня навчальна кампанія сторонньою організацією.

Важливе місце в питаннях охорони праці займає підготовка спеціаліста/ інспектора з охорони праці (тут необхідно відмітити, що в Польщі навчальні заклади не готують інженерів з охорони праці). Це навчальні курси для людей, які надають послуги з охорони праці. Проводяться вони один раз на 5 років. Реалізується таке навчання (підготовка фахівця) згідно з програмою з вищезгаданого положення спеціалізованою навчальною компанією.

Працівник, який перебуває у відрядженні для роботи на території іншого підприємства, має виконувати вимоги, які ставляться до працівників цього підприємства та, відповідно, до питань охорони праці. Такого працівника, звичайно, можуть попросити представити документ на поточний періодичний інструктаж з охорони праці або первинний інструктаж, але навчання на місці проводиться

службами компанії, де він буде працювати, під час якого він знайомиться з правилами, інструкціями та процедурами з охорони праці, які застосовуються на підприємстві.

Керівний персонал польського підприємства також проходить періодичне навчання з охорони праці згідно з положенням про інструктаж з охорони праці, тобто відповідно до постанови міністра економіки та праці Польщі від 27 липня 2004 року про навчання в галузі охорони праці (Rączkowski, 2009).

Роботодавець забезпечує проходження працівником навчання, відповідно до виду виконуваної роботи, включаючи надання йому інформації та інструкцій щодо його посади або виконуваної роботи (Karczewski, 2000). Якщо роботи виконуються на території заводу роботодавця працівником іншого роботодавця, роботодавець забезпечує інформування працівника про ризики для здоров'я та безпеку під час роботи в цьому районі. Отримання цієї інформації працівник підтверджує своїм підписом.

Тренінг надає учасникам можливість ознайомлення з факторами робочого середовища, які можуть становити загрозу безпеці та здоров'ю працівників на роботі, а також відповідними профілактичними заходами та діями. Працівники вивчають розпорядок та правила техніки безпеки, гігієни праці в обсязі, необхідному для виконання роботи на робочому місці та в певному місці, а також пов'язані з роботою обов'язки та відповідальність у сфері охорони праці. Вони набувають вміння безпечно для себе та інших людей виконувати роботу, діяти в надзвичайних ситуаціях і забезпечувати допомогу людині, яка потрапила в аварію (Lewandowski & Pelc, 1990).

Навчання можуть організовувати та проводити роботодавці або, на їхнє прохання, організаційні підрозділи, уповноважені вести навчальну діяльність у сфері безпеки та гігієни праці на основі положень про систему освіти.

Навчання осіб, які є роботодавцями, працівниками служби охорони праці, а також інструкторів і викладачів з охорони праці проводять організаційні підрозділи. Роботодавець, який організовує та проводить навчання, та організаційний підрозділ-організатор навчання забезпечують програми окремих видів навчання, розроблені для конкретних робочих груп, програми підготовки інструкторів у галузі методики навчання, лекторів та інструкторів, які мають знання, професійний досвід і педагогічну підготовку, що забезпечують належне виконання навчальних програм, та відповідні приміщення для навчальної діяльності.

Організатори навчання мають навчальне обладнання, необхідне для правильного виконання навчальних програм та мають забезпечити належний хід навчання та ведення документації у вигляді навчальних програм, журналів курсів, екзаменаційних протоколів та реєстру виданих сертифікатів. Після кожного виду періодичного навчання має бути проведена перевірка набутих знань у письмовій або усній формі. Для цього складається екзаменаційний звіт, який, як правило, є невід'ємною частиною класного журналу. Нагляд за виконанням правил охорони праці проводить Національна інспекція праці (в польській транскрипції – PIP).

Моніторинг стану гігієни та безпеки праці здійснює Національна інспекція праці, але якщо, наприклад, на підприємстві запроваджено інтегровані системи управління, відповідальність несе внутрішній аудитор, який щоденно контролює функціонування системи, а також зовнішній аудитор, який періодично перевіряє стан системи в компанії (особа/установа за межами компанії, що спеціалізується на проведенні аудитів).

Що стосується навчання з питань охорони праці в Україні, то наша держава регулює питання охорони праці та розробляє стандарти щодо організації охорони праці на підприємстві. Проте, охорона праці на будь-якому підприємстві різноманітних галузей економічного виробництва здійснюється з ініціативи роботодавця, який, як правило, є власником та директором підприємства. Відповідно до Закону України «Про працю», роботодавець, в будь-якому випадку, може використовувати найману працю та є відповідальною особою за організацію охорони праці. Створення комфортних та безпечних умов праці лежить на роботодавці або особі, яка виконує обов'язки відповідно до підписаного трудового договору або контракту. Загалом державна політика польської та української держави у сфері охорони праці визначається низкою принципів, головним серед яких є пріоритет здоров'я та життя працівника (Кодекс законів про працю України, 2021).

Вивчення основ охорони праці в навчальних закладах проводиться за типовими навчальними планами і програмами з цього предмета, а також навчальних дисциплін, які затверджуються головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки за погодженням із Управлінням Держпраці. Окремі питання (розділи) з охорони праці повинні передбачатися у навчальних програмах загальнотехнічних і спеціальних дисциплін (Липовська & Завада, 2007).

При цьому теоретична частина предмету «Охорона праці» вивчається обсягом не менше 30 годин, а під час перепідготовки та підвищення кваліфікації – не менше 15 годин. Специфічні питання охорони праці для конкретних професій вивчаються в курсах спеціальних загальнотехнічних дисциплін та включають відповідні питання безпеки праці.

Теоретична частина предмету «Охорона праці» під час професійної підготовки працівників до виконання робіт, які не належать до переліку робіт з підвищеною небезпекою, вивчається в обсязі не менше 10 годин, а під час перепідготовки та підвищення кваліфікації – не менше 8 годин.

При підготовці в професійно-технічних навчальних закладах працівників за професіями, пов’язаними з роботами підвищеної небезпеки, навчання проводиться з урахуванням вимог «Положення про порядок трудового і професійного навчання неповнолітніх професіям, пов’язаним з роботами з шкідливими та важкими умовами праці, а також з роботами підвищеної небезпеки».

Працівники під час прийняття на роботу і в процесі роботи, а також учні, курсанти, слухачі та студенти під час трудового і професійного навчання проходять на підприємстві за рахунок роботодавця інструктажі, навчання та перевірку знань з питань охорони праці, надання домедичної допомоги потерпілим від нещасних випадків, а також правил поведінки у разі виникнення аварії.

Перед перевіркою знань з питань охорони праці на підприємстві для працівників організується навчання: лекції, семінари та консультації.

Перевірка знань працівників з питань охорони праці на підприємстві здійснюється комісією з перевірки знань з питань охорони праці на підприємстві, склад якої затверджується наказом (розпорядженням) роботодавця. Головою комісії призначається керівник підприємства або його заступник, до службових обов'язків яких входить організація роботи з охорони праці, а в разі потреби – створення комісій в окремих структурних підрозділах, які очолюють керівник відповідного підрозділу чи його заступник (Гогіташвілі та ін., 2007).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

На підставі аналізу праць польських та українських авторів та діяльності підприємств, які мають справу з проблемами охорони праці, можемо стверджувати, що сьогодні існують спільні напрями у підготовці працівників до безпечної праці та збереження здоров'я в обох країнах. При цьому, в Україні та Польщі є певні проблеми при навчанні безпечним методам праці через різноманітне обладнання та різний ступінь підготовки персоналу до виконання робочих обов'язків. Навчання безпечним прийомам праці, тобто забезпечення охорони праці, потребує цілодобової професійної допомоги фахівців цієї сфери. Їх підготовка здійснюється у відповідних навчальних закладах України і Польщі і потребує постійної уваги в педагогічному, соціальному та матеріальному плані.

Перспективами подальших наукових розвідок в системах охорони праці можуть стати дослідження проблемних організаційних елементів навчання персоналу та керівного складу в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Karczewski, J. T., (2000). *System zarządzania bezpieczeństwem pracy*. ODDK, Gdańsk.

2. Lewandowski, Z., Pelc, W., (1990). *Aspekty higieniczne środowiska fizycznego człowieka*. Wrocław.

3. Rączkowski, B. (2009). *BHP w praktyce*. ODDK, Gdańsk.

4. Skuza L., (2003). *Co warto wiedzieć o ryzyku zawodowym. ODDK*, Gdańsk.

5. Гогіташвілі, Г. Г., Карчевські, Є.Т., & Лапін, В. М. (2007). *Управління охороною праці та ризиком за міжнародними стандартами: Навчальний посібник*. Київ « Знання».

6. Желібо, Є. П., Заверуха, Н. М., & Зацарний, В. В. (2008). *Безпека життєдіяльності. Навч. посіб. 6-е вид*. Київ «Каравела».

7. Жидецький, В. Ц. (2006). *Основи охорони праці: підруч. 3-тє вид., перероб. і доповнене*. Львів: Українська академія друкарства.

8. Ізуїта, П.О. (2014). Досвід європейських країн у сфері охорони праці. «*Інформація і право*», *2*(11), 38–43.

9. Кодекс законів про працю України (2021). *Офіційний текст зі змінами та доп. станом на 01 лип. 2021 р.* Київ: «Правова єдність» редакція юридичних видань : Алерта.

10. Липовська, О. Г., & Завада, О. Г. (2021). Державне управління у сфері охорони праці в Україні. *Державне управління: удосконалення та розвиток*, *9*. http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=2208 (дата звернення: 02.11.2024).

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-6

Кандидатка педагогічних наук, доцентка, **СВІТЛАНА КОРОЛЬ**
Хмельницький національний університет
E-mail: svit_korol@ukr.net
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4939-2661

РЕФЕРЕНДАРІАТ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати аналізу проблеми професійної підготовки вчителів у Німеччині, яка складається з двох основних етапів: університетського навчання, що завершується першим державним іспитом, та післяуніверситетського педагогічного стажування – референдаріату. Особливу увагу в статті приділено процесу педагогічного стажування.

Встановлено, що зміст практичної підготовки вчителів охоплює дві великі сфери: однією з яких є відвідування навчальних занять в освітньому закладі педагогічного стажування, іншою є відвідування та проведення уроків у школі під керівництвом менторів. Це стажування є інтенсивним процесом, що триває від 16 до 24 місяців, залежно від федеральної землі, та спрямовано на розвиток професійних компетентностей майбутніх вчителів. Вчителі у своїй професійній діяльності потребують компетентності широкого спектру: вони повинні бути фахівцями зі своїх навчальних предметів (*фахові знання*), *володіти методикою викладання своїх предметів* (*предметно-методичні знання*), *а також розумітись у загальних питаннях навчання, викладання та виховання* (*педагогічні знання*). *Відмічається, що наприкінці референдаріату проводиться друга державна атестація, яка, як правило, складається з трьох або чотирьох основних частин: висновку про стажування, письмової роботи* (*якщо вимагається*), *відкритих уроків та усного іспиту.*

Виявлено, що попри позитивні аспекти педагогічного стажування, все ж таки останнім часом з'являється все більше критики у бік практичного етапу підготовки вчителів у Німеччині, серед яких виокремлюють надмірний стрес і навантаження, незбалансованість теорії та практики, недостатню підтримку менторів, надмірне акцентування на оцінюванні.

Позитивом відзначено те, що дискусійні питання відкрито обговорюються в колі науковців, викладачів, вчителів шкіл та студентів, щоб раціонально оптимізувати процес педагогічного стажування і забезпечити тим самим школи молодими педагогічними кадрами, в яких сьогодні є нагальна потреба.

Ключові слова*: *підготовка вчителів, освіта Німеччини, педагогічне стажування, референдаріат, професійні компетенції.

REFERENDARIAT AS A KEY STAGE OF TEACHER TRAINING IN GERMANY

ABSTRACT

The article presents the results of analyzing the problem of teachers' professional training in Germany, which consists of two main stages: *university education, which ends with the first state exam, and post-university pedagogical training – referendariat. The article pays special attention to the process of pedagogical internship.*

It is established that the content of teachers' practical training covers two large areas: one of which is attendance of classes at the educational establishment where pedagogical internship takes place, the other is attendance and conducting lessons at school under the guidance of mentors. This internship is an intensive process lasting from 16 to 24 months depending on the federal state, and is aimed at developing the professional competences of future teachers. In their professional activities, teachers need a wide range of competences: they must be specialists in their subjects (*professional knowledge*), *possess the skills of teaching their subjects* (*subject-methodological knowledge*), *as well as understand general issues of learning, teaching and upbringing* (*pedagogical knowledge*). *At the end of the referendariat, a second state certification is held, which, as a rule, consists of three or four main parts: a conclusion about the internship, a written work* (*if required*), *demonstration lessons and an oral exam.*

It is revealed that, despite the positive aspects of pedagogical training, there has been more and more criticism of the practical stage of teacher training in Germany recently, including excessive stress and workload, an imbalance between theory and practice, insufficient support from mentors, and excessive emphasis on assessment.

A positive aspect of German experience is that controversial issues are openly discussed among scientists, teachers, school teachers and students in order to rationally optimize the process of pedagogical internship and thereby provide schools with young pedagogical staff, which is urgently needed today.

Keywords**:** *teacher training, education in Germany, pedagogical internship, referendariat, professional competencies.*

ВСТУП

Підготовка майбутніх вчителів відіграє ключову роль у розвитку якісної системи освіти, адже саме вчителі формують основу майбутнього суспільства. У світовій освітній практиці значну увагу приділяють педагогічному стажуванню як невід'ємному етапу професійного становлення педагогів. Однією з країн, яка демонструє високу ефективність у цьому напрямі, є Німеччина.

Німецька система підготовки педагогів базується на поєднанні теоретичного навчання в університетах із практичним досвідом у школах. Особливої уваги заслуговує етап педагогічного стажування (Referendariat – нім.), який є обов'язковою частиною підготовки до педагогічної діяльності. Цей етап дозволяє майбутнім педагогам не лише застосувати отримані теоретичні знання, але й набути практичних навичок у реальному навчальному середовищі.

Сучасні тенденції розвитку нашої держави, які спрямовані на інтеграцію у загальноєвропейський освітній простір, вимагають науково обґрунтованих підходів підготовки педагогічних кадрів нової генерації, які відповідатимуть європейським стандартам. З огляду на це, дослідження системи професійної освіти вчителів в європейських країнах, зокрема в Німеччині, набуває особливої актуальності. Особливу увагу заслуговує дослідження процесу післяуніверситетського педагогічного стажування, аналогів якого не існує у багатьох європейських країнах, зокрема й в Україні.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою нашого дослідження є вивчення практичного етапу професійної підготовки вчителів у Німеччині – референдаріату.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологія дослідження включає всебічний аналіз матеріалів, які відображають систему професійної підготовки вчителів у Німеччині, зокрема

практичний етап підготовки, так званий референдаріат. Дослідження висвітлює питання підготовки майбутніх вчителів у Німеччині на основі систематизації та критичного узагальнення матеріалів з наукових та освітньо-інформаційних джерел, які розкривають сучасний стан практичного етапу професійної підготовки вчителів у Німеччині.

Питання розвитку педагогічної освіти в Німеччині є предметом дослідження як українських (Н. Абашкіна, А. Гаврилюк, А. Джурило, Н. Махиня, К. Пилипюк, О. Пришляк та ін.) так і закордонних науковців (G. Bellenberg, F. Dietrich, J. Hermann, E. Kiel, C. Reintjes та ін).

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Професійна підготовка вчителів шкіл у Німеччині є складним багаторівневим процесом, який передбачає тривале навчання та стажування перед отриманням права викладати у школах. Вона є найдовшою в Європі та триває щонайменше шість років для вчителів середньої школи та щонайменше п'ять років для вчителів початкової школи (EURYDICE, 2002).

Так, Габор Халас зазначає, що підготовка вчителів в Німеччині має «кілька унікальних особливостей». Насамперед, визначальною ознакою системи підготовки вчителів у Німеччині є її двоетапність, що суттєво відрізняє її від підходів, застосовуваних у багатьох інших країнах. Перший етап передбачає здобуття теоретичних знань у закладах вищої освіти, де майбутні педагоги вивчають основи педагогіки, психології та методики викладання обраних предметів. Другий етап, відомий як Referendariat, зосереджується на практичній підготовці та професійному становленні в реальних умовах шкільного середовища (Halász et al., 2004).

Для обох етапів підготовки вчителів шкіл передбачені окремі випускні іспити, так звані державні іспити. Після першого етапу складається перший державний іспит, як свідчення отримання освітнього ступеня другого (магістерського) рівня вищої освіти, а після практичної підготовки – другий державний іспит.

Варто зазначити, що вплив шкільного сектора на підготовку вчителів забезпечується не лише на другому етапі через освітні заклади, які працюють під прямим наглядом земельних органів влади, але й через визначення змісту державних іспитів на першому етапі в університетах. За даними звіту, створеного мережею **Eurydice**, яка спеціалізується на зборі та аналізі даних про освітні системи в Європі, контроль шкільної адміністрації над базовою підготовкою вчителів у Німеччині є найсильнішим серед усіх європейських систем (EURYDICE, 2002).

Така інституційна структура надає виняткову можливість безпосереднього поєднання важливих аспектів підготовки вчителів зі шкільною практикою та розвитком професійної кар'єри вчителів, починаючи з педагогічного стажування. Однією з головних переваг німецької системи є здатність на другому етапі підготовки реагувати на потреби шкіл. Проте в сучасний період швидких змін це також може розглядатися як недолік. Шкільна адміністрація, яка здійснює контроль над підготовкою вчителів, не завжди є більш адаптивною та відкритою до інновацій, ніж університети (Halász et al., 2004).

Університетський етап підготовки включає вивчення обраних навчальних предметів і педагогічних наук. Студенти вивчають методику викладання, психологію, педагогіку та обрані дисципліни, які вони планують викладати. У цей період студенти також проходять педагогічні практики у школах, щоб отримати перший досвід роботи з учнями. Оскільки освіта у Німеччині є компетенцією федеральних

земель, то це обумовлює різні правила і концепції підготовки в залежності від федеральної землі. Це стосується, наприклад, вибору та комбінації предметів. Спільним для всіх є те, що навчання за програмою підготовки вчителів залежить від обраного рівня школи, і, як правило, вимагає вивчення щонайменше двох предметів.

Слід зазначити, що школи в Німеччині поділяються на такі основні рівні: початковий рівень (Primarstufe), рівень старшої школи I ступеня (Sekundarstufe I) та рівень старшої школи II ступеня (Sekundarstufe II). До початкового рівня (Primarstufe) шкільної освіти належить початкова школа (Grundschule). До старшої школи I ступеня (Sekundarstufe I) відносяться декілька типів шкіл: основна школа (Hauptschule), середня школа (Mittelschule), реальна школа (Realschule). Гімназія чи загальна школа (Gesamtschule) належать до старшої школи II ступеня (Sekundarstufe II). Необхідно зазначити, що на початку педагогічної підготовки майбутнім вчителям слід визначитись з рівнем школи, у якій вони планують викладати, щоб отримати відповідну спеціалізовану підготовку і, таким чином, дозвіл викладання у школі саме цього рівня (Schulische Fächer studieren in Deutschland, 2024).

Диференціація шкільної структури та паралельне зростання кількості програм підготовки вчителів у деяких федеральних землях призвели до реорганізації підготовки педагогів. Ця реорганізація більше не базується на типах шкіл, а зосереджується на рівнях освіти (наприклад, підготовка вчителів для початкової школи, для першого рівня старшої школи – Sekundarstufe I, і для другого рівня старшої школи – Sekundarstufe II). Загальна структура та тривалість навчання вчителів відображено у таблиці 1 (Halász et al., 2004).

Залежно від рівнів шкіл, де планують працювати майбутні вчителі, університети пропонують відповідні освітні програми. Таким чином, пізніше вони зможуть обіймати різні вчительські посади:

– посада вчителя першого ступеню I (вчитель початкової школи);

– посада вчителя другого ступеню I (вчитель 5–10 класів основної, реальної школи, гімназії та загальної школи);

– посада вчителя другого ступеню II (вчитель 11–13 класів гімназії та загальної школи).

Таблиця1

Типи підготовки вчителів та тривалість навчання

Тип підготовки вчителів	Етап I (університетський)	Етап II (педагогічне стажування)
Вчителі початкової школи	7 семестрів	18–24 місяці
Вчителі для початкової школи та різних типів шкіл старшої школи I ступеня	7–9 семестрів	
Вчителі для певних типів шкіл старшої школи I ступеня		
Вчителі старшої школи II ступеня (загальноосвітні предмети) або гімназій	9 семестрів	24 місяці
Вчителі для професійних предметів старшої школи II ступеня або професійних училищ		
Вчителі спеціальної педагогіки		

Існує думка, що така сильна фрагментація за типами шкіл та предметами є одним з головних недоліків законодавчої бази підготовки та працевлаштування

вчителів у Німеччині. На основі спостережень виявлені приклади ізольованої роботи в тих сферах, де інтеграція могла б не лише підвищити ефективність використання ресурсів, але й, імовірно, забезпечити кращий зміст навчання. Наприклад, у закладах педагогічного стажування проводяться окремі програми для вчителів іноземних мов у загальноосвітніх і професійно-технічних середніх школах, хоча їхній зміст фактично дуже схожий (Halász et al., 2004).

Щодо вивчення предметів, які майбутній вчитель планує викладати у обраній ним формі школи, то це, як правило, два навчальні предмети або один навчальний предмет та спеціалізація з інклюзивної педагогіки. Такий підхід відображає потребу вчителів бути компетентними у кількох сферах, що дозволяє ефективно реагувати на різноманітні потреби учнів і, зокрема, інтегрувати учнів з особливими освітніми потребами.

Існуюча спеціалізація в освітній системі Німеччини підкреслює значення багатопрофільності та гнучкості в підготовці педагогів. Вона дозволяє їм поєднувати ґрунтовні знання зі своїх основних предметів з навичками інклюзивної педагогіки, що є актуальним для створення більш доступного і справедливого освітнього середовища.

Аналіз варіантів комбінування навчальних предметів дозволяє констатувати, що вони можуть бути абсолютно різноплановими, як наприклад, біологія і англійська мова, географія і математика, хімія і мистецтво. Таким чином, вчителі у своїй професійній діяльності потребують компетентності широкого спектру. Вони повинні бути фахівцями зі своїх навчальних предметів (фахові знання), володіти методикою викладання своїх предметів (предметно-методичні знання), а також розумітись у загальних питаннях навчання, викладання та виховання (педагогічні знання).

Існуючий міждисциплінарний підхід в підготовці вчителів сприяє розвитку їхньої здатності до інтеграції знань і методів діяльності з різних предметів. Це допомагає:

– розвивати креативність у навчанні, адже комбінування предметів дозволяє вчителям створювати інноваційні навчальні програми, які інтегрують знання з кількох дисциплін;

– формувати ключові компетентності учнів завдяки тому, що викладачі можуть сприяти розвитку в учнів критичного мислення, аналітичних здібностей та вміння бачити зв’язки між різними предметними галузями;

– готувати учнів до реального життя, оскільки інтегроване навчання відображає реальні життєві ситуації, де знання з різних сфер часто взаємопов’язані;

– підтримувати індивідуалізацію та диференціацію навчання завдяки поєднанню предметів, оскільки вчителі можуть краще відповідати на різні потреби учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби;

– підсилювати співпрацю з колегами, тому що вчителі, які мають досвід роботи з різними предметами, часто краще взаємодіють у педагогічних командах і беруть участь у міжпредметних проєктах.

Таке поєднання дисциплін підвищує загальну ефективність педагогічної діяльності, сприяючи як професійному розвитку вчителя, так і успішності учнів.

Щодо питання тривалості першого (університетського) етапу підготовки вчителів, то він охоплює загалом 10 семестрів: 6–8 семестрів бакалаврату та 2–4 семестри магістратури і закінчується складанням першого державного іспиту (Erste Staatsprüfung).

На цьому підготовка вчителів не завершуються, тому що далі йде етап референдаріату, на який варто звернути більше уваги у нашому дослідженні. Так, референдаріат має особливе значення в рамках навчання на педагогічних факультетах. Тоді як на першому етапі навчання передусім набуваються теоретичні знання, фахові вміння та вивчається зміст шкільної педагогічної освіти, на другому етапі передбачається безпосередньо практика-стажування у закладах середньої освіти, а акцент робиться на викладанні та критично-рефлексивному досвіді (Terhart, 2000; Stiller, 2006).

Тривалість референдаріату залежить від федеральної землі. Так, наприклад, у Саксонії-Ангальт він триває 16 місяців, а у Баварії – 24 місяці. У більшості інших земель другий етап педагогічної підготовки триває 18 місяців (Баден-Вюртемберг, Берлін, Бранденбург, Бремен, Гамбург, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія, Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Саарланд, Саксонія, Шлезвіг-Гольштейн) (Kunz & Uhl, 2021).

Цікавим фактом є те, що педагогічним стажуванням майбутніх вчителів займаються не заклади вищої освіти. Ця функція покладається на інші освітні установи, назви яких відрізняються залежно від федеративної землі. Наприклад у трьох невеликих землях – Гамбурзі, Бремені та Саар – цією установою є регіональний інститут шкільної освіти або регіональний інститут освіти вчителів та шкільного розвитку. В багатьох інших землях педагогічним стажуванням майбутніх вчителів опікуються так звані «освітні заклади педагогічного стажування» (Studienseminar), заклади, які є відповідальними за другий етап підготовки вчителів. Відмітимо, що зміст практичної підготовки вчителів охоплює дві великі сфери: одна – це відвідування навчальних занять в освітньому закладі педагогічного стажування, а інша – це відвідування та проведення уроків у відповідному закладі середньої освіти, до якого прикріплюється практикант. Зауважимо, що у першому згаданому закладі відбувається поглиблення вивченого в університеті теоретичного матеріалу через призму власного досвіду проведення уроків (Kunz & Uhl, 2021)

Стажування розпочинається з початком навчального року, у вересні, або у лютому в залежності від федеральної землі та виду школи. Самостійність здобувачів вищої освіти у Німеччині, яка є ключовою характеристикою освітнього процесу в університеті, відіграє велику роль і під час наступного практичного етапу підготовки вчителів. Так, насамперед, майбутні вчителі повинні самостійно потурбуватись про місце проходження стажування, подаючи свої заяви за п’ять місяців до початку самого стажування. Крім самої заяви на розгляд подаються супровідні документи: копія паспорта, автобіографія, свідоцтво про народження (і, за необхідності, інші документи, наприклад, свідоцтво про шлюб, свідоцтво про народження дітей тощо), свідоцтво про перший державний іспит/диплом магістра або диплом про вищу освіту, медична довідка, довідка про несудимість, підтвердження проходження педагогічних практик, сертифікат про підтвердження проходження курсу першої допомоги, за необхідності інші підтвердження (наприклад, посвідчення інваліда або підтвердження для обґрунтування вибору певного місця для референдаріату).

Після розгляду поданих документів Міністерство освіти закріплює майбутніх викладачів за одним із урядових округів, який вже визначає місце стажування та направляє їх до освітнього закладу педагогічного стажування, де розглядаються загально-дидактичні теми та особлива увага приділяється методиці викладання навчальних дисциплін, які викладатимуться під час стажування. Крім того, розглядаються й інші важливі питання шкільної освіти: педагогічного, психологічного, соціологічного, правового, а також інституційного та адміністративного характеру.

Щодо стажування у школах, то воно розпочинається з відвідування та спостереження уроків вчителів-наставників (менторів). До та після уроку відбувається його обговорення. Після цього практиканти проводять власні уроки під наглядом ментора, кількість яких поступово зростає. По завершенню проводяться самостійні уроки, на які запрошуються куратори з освітнього закладу педагогічного стажування, з якими відбувається наступне обговорення уроків. Кількість самостійних уроків визначається кожною федеральною землею окремо, від 8 годин в Саарі до 17 годин у Баварії. Зазвичай, це 10-12 годин або майже півставки вчителя (в таких землях, як Бремен, Гамбург, Гессен, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія та Шлезвіг-Гольштейн) (Kunz & Uhl, 2021).

Таким чином, референдаріат поділяється на наступні етапи:

– вступний етап (переважно в освітньому закладі педагогічного стажування);

– перший і другий основні етапи (головним чином у школах або школах підготовки);

– контрольний етап.

Важливу роль, особливо на першому і другому основних етапах, відіграє консультування кураторів з освітнього закладу педагогічного стажування та менторів у школах, за потреби також інших фахівців у школах та/або адміністрації школи. Консультаційні розмови, наприклад, після семінарського заходу або відвідування уроку – це загальноприйнятий спосіб оцінки рівня підготовки вчителів-практикантів та першої оцінки їхніх досягнень.

Безперечно, підготовка вчителів у Німеччині є доволі довготривалим та серйозним процесом, який має відповідати загальним цілям, що визначаються Міністерством освіти. Згідно з ним вчителі повинні, в межах своєї практичної підготовки, отримувати знання та навички, необхідні для роботи в школі в тому обсязі, який дозволить їм самостійно та компетентно займатися педагогічною діяльністю після закінчення навчання. Відповідні компетентності є головними цілями навчання в усіх землях Німеччини (Kunz & Uhl, 2021).

Разом з тим детальні формулювання вимог до вчителів відрізняються в залежності від федеральної землі. Так, наприклад, «у Нордрейн-Вестфалії зазначаються такі галузі діяльності вчителя: підготовка та проведення уроків, забезпечення сталого навчального процесу, здійснення виховної діяльності у школі та на уроках, спрямованість на результат навчання, його оцінювання та документування, консультування школярів та батьків, прийняття різноманітності як виклику та можливості, співпраця в системі школи з усіма учасниками в напрямі її розвитку» (Kunz & Uhl, 2021, s. 17).

Під час проходження стажування практиканти отримують заробітну плату, розмір якої залежить від федеральної землі, а також від типу школи, в якій відбувається стажування. У багатьох федеральних землях заробітна плата для практикантів гімназій вища, ніж в початковій школі. Однак усе більше федеральних земель намагаються вирівняти заробітну плату між різними типами шкіл.

Оскільки, особливо в сільській місцевості, складно залучити молодих фахівців до проходження практики в їхніх школах, то деякі землі передбачають додаткові нарахування до зарплатні. Так, земля Мекленбург-Передня Померанія вже з квітня 2022 року пропонувала майбутнім вчителям додаткові нарахування до заробітної плати у розмірі 20 відсотків, якщо вони працюють у школі, де потреба в вчителях особливо висока, а з жовтня 2023 року ці додаткові нарахування підвищили до 40 відсотків. Щоб їх отримати, практиканти повинні відповідати трьом умовам:

– стажування має бути пройдене в навчальному закладі, в який практиканти були прийняті від початку;

– практиканти не можуть припинити проходження стажування до його завершення (навіть якщо не склали другий державний іспит);

– після успішного завершення стажування вони погоджуються працювати три роки як вчителі в навчальному закладі (Brand & Kuhn, 2024).

Зауважимо, що наприкінці стажування проводиться друга державна атестація, яка, як правило, складається з трьох або чотирьох основних частин, які у хронологічному порядку виглядають таким чином: висновок про стажування, письмова робота (якщо вимагається), відкриті уроки і усний іспит.

У декількох федеральних землях перед завершальним і екзаменаційним етапом референдаріату складається висновок щодо стажування (землі Баден-Вюртемберг, Берлін, Бранденбург, Баварія, Гессен, Саарланд і Саксонія). Це відбувається різними способами. У Саксонії, наприклад, директор школи готує висновок, враховуючи оцінки менторів. Також цей висновок може бути зроблений спільно викладачами освітнього закладу педагогічного стажування та керівництвом школи. Залежно від федеральної землі передбачається або спільний висновок, або кілька індивідуальних висновків, які потім об'єднуються в підсумковий загальний висновок, часто складений керівництвом освітнього закладу педагогічного стажування. За пройдене стажування виставляється оцінка.

Слід зауважити, що письмова робота, як самостійна частина іспиту, передбачається лише в деяких федеральних землях, таких як Баден-Вюртемберг, Баварія, Берлін, Бранденбург, Гамбург, Гессен, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія, Саксонія-Ангальт і Шлезвіг-Гольштейн. Цілком зрозуміло, що існують розбіжності як у назві такої роботи, так і у вимогах до неї. Встановлений обсяг її становить від 10 (наприклад, у Берліні) до 30 сторінок (наприклад, у Бранденбурзі та Гессені). У деяких землях письмова робота може бути доповнена екзаменаційним портфоліо.

Якщо висновок та письмова робота вимагаються не у всіх федеральних землях, то відкритий урок є обов'язковим елементом другої державної атестації скрізь. Практикант повинен заздалегідь письмово спланувати та провести відкритий урок у присутності екзаменаційної комісії. Комісія, у свою чергу, аналізує сильні і слабкі сторони уроку з точки зору методики та дидактики й дає загальну оцінку уроку.

Як уже було зазначено, однією з обов'язкових частин референдаріату є складання усного іспиту з матеріалів, що охоплюють (залежно від федеральної землі у різній комбінації та з різною вагою) загально- та фахово-методичні, педагогічні, психологічні, соціологічні, шкільно-правові та адміністративні питання. Іспит може складатися з декількох частин та триває від 45 до 60 хвилин (Kunz & Uhl, 2021).

Після успішного складання другого державного іспиту вчителі, як і інші державні службовці, мають пройти випробувальний термін. Для них цей термін зазвичай становить два роки. Після успішного завершення випробувального терміну вчителі, які досягли мінімум 27 років, призначаються на відповідну посаду державного службовця з довічним статусом (Beamtenverhältnis auf Lebenszeit).

Результати здійсненого аналізу практичного етапу професійної підготовки вчителів у Німеччині дозволяють стверджувати, що референдаріат – це довготривалий та складний процес, який необхідно пройти, щоб отримати право викладання у школі. Порівнюючи підготовку вчителів в Україні та в Німеччині,

помітно, що у нас цей процес триває швидше, адже, навіть закінчивши бакалаврат, можна одразу працювати у школах. Відсутність референдаріату в Україні дає можливість молодим вчителям швидше розпочинати свою педагогічну діяльність. З однієї сторони це є перевагою, якщо розглядати професійну підготовку вчителів у часовому контексті, з іншої сторони вимагає більше зусиль на адаптацію до педагогічної діяльності.

Другий етап педагогічної підготовки в Німеччині надає унікальну можливість для «навчання в професії», тобто для набуття та розвитку викладацьких компетентностей у процесі щоденної шкільної практики. Це також відкриває можливості для досвідчених педагогів долучитися до підготовки молодих учителів, тим самим об'єднуючи теоретичну та практичну освіту. Цей етап виконує важливу функцію інтеграції новачків у професію вчителя. Проте, попри всі його значущі переваги, другий етап залишається одним із найбільш критикованих елементів підготовки вчителів у Німеччині.

Загалом критикується те, що другий етап підготовки вчителів надто ізольований від першого університетського етапу, а також від професійного підвищення кваліфікації вчителів. Інституції, відповідальні за базову підготовку, педагогічне стажування та подальшу професійну освіту, працюють окремо одна від одної, незважаючи на зусилля кількох федеральних земель сприяти їхній співпраці.

Те, що другий етап педагогічного стажування проводиться в закладах, які знаходяться під прямим наглядом Міністерств освіти земель, у той час як перший етап відбувається в автономних університетах, не тільки ускладнює співпрацю, а й іноді стає для університетів приводом уникати практичної підготовки, яку вони вважають завданням інших установ.

Ще один аспект критики другого етапу полягає в тому, що, попри сприятливі інституційні умови, фактично не вдається створити справжній зв'язок між шкільною практикою та професійною рефлексією. Зміст програм в освітніх закладах педагогічного стажування часто недостатньо орієнтований на практику, а те, що практиканти вивчають у межах цих програм, рідко має зв'язок із їхнім реальним шкільним досвідом. Спостерігається занадто великий акцент на теоретичних знаннях, а не на практичних навичках викладання. Як результат, молоді вчителі не завжди готові до реальних викликів шкільного процесу. Крім того, цей період вважається занадто інтенсивним та стресовим, оскільки високі вимоги до планування та проведення уроків, їх оцінювання, виконання адміністративних завдань, підготовка до іспиту створюють велике навантаження. Часто скарги стосуються наставництва, адже вчителі шкіл в ролі менторів не завжди мають достатньо часу або підготовку для надання ефективної підтримки.

Самостійність федеральних земель Німеччини є причиною різних вимог і стандартів референдаріату. Це також створює певний дисбаланс при переїзді у іншу землю. Такі труднощі призводять до того, що близько половини студентів залишають навчання. Так, до прикладу, профспілка освіти та науки (GEW) посилається на репрезентативне дослідження Stifterverband, асоціації компаній і наукових організацій, згідно з яким, близько половини студентів педагогічних спеціальностей покидають навчання ще в університеті або під час стажування. З 41 майбутнього вчителя, які розпочали навчання на вчителя гімназії у Ольденбурзькому дослідницькому закладі педагогічного стажування в серпні 2021 року, 18 не завершили стажування, що відповідає приблизно 43 відсоткам (Roban, 2023).

Такий стан справ значно посилює проблему, оскільки існує постійний попит на вчителів. За даними Міністерства освіти Нижньої Саксонії, на початку 2023 навчального року залишились вакантними 300 вчительських посад, до того ж слід враховувати, що найближчим часом деякі вчителі підуть на пенсію. За даними GEW, профспілки освіти та науки Німеччини, яка представляє інтереси працівників освіти, науки, досліджень та інших освітніх галузей, у Нижній Саксонії не вистачає близько 7500 вчителів. Ольденбурзький науковець з питань освіти Тілль-Себастьян Ідель закликає до кращої інтеграції навчання та практики: «Важливо, щоб навчання в школі розвивалося далі, а підтримка, поради та інструктаж були посилені» ("Die schlimmste Zeit meines Lebens": Referendare unter Druck, 2024). Крім того, варто зменшити суворість оцінювання, адже майбутні вчителі повинні мати можливість спробувати діяльність у школі без страху негативної оцінки.

Проблема нестачі вчителів залишатиметься, прогнозує Штефан Дюль. У найближчі 20 років може знадобитися ще від 30 000 до 40 000 педагогів. Даніель Мербіц говорить навіть про понад 80 000 вчителів, яких у Німеччині «вже незабаром може бракувати». Для того, щоб дещо полегшити ситуацію у найближчій перспективі, профспілка GEW навіть пропонує залучення фахівців з інших сфер і людей, які хочуть змінити професію, надаючи їм можливість здобути кваліфікацію паралельно з роботою (Roban, 2023).

Разом з тим, директор Інституту освітніх досліджень та інформації імені Лейбніца, професор Кай Мааз, стає на захист референдаріату і вважає стажування правильним шляхом. Він вважає, що стажування не має бути першим реальним практичним контактом зі школою для майбутніх учителів. Практична складова має бути значно збільшена під час навчання в університеті (Kniess, 2023). Цю думку поділяє і Моніка Фальтермайєр, представниця молодих учителів в Асоціації вчителів Баварії, зазначаючи, що навчання та стажування є необхідними складовими підготовки вчителів, однак набагато більше має бути практичної складової під час університетського навчання, щоб бути готовим до стажування під час референдаріату (Kniess, 2023).

Такі пропозиції, що спрямовані на збільшення педагогічної практики під час університетського навчання, ймовірно і мають сенс у німецькому контексті, проте викликають неоднозначні міркування в порівнянні з підготовкою вчителів в Україні, де взагалі відсутній референдаріат.

Педагогічна практика під час навчання в німецькому університеті теж займає вагоме місце і поділяється на:

– ознайомчу практику (Orientierungspraktikum), яка зазвичай триває 2–4 тижні і проводиться на початкових етапах навчання й має на меті ознайомлення студентів з роботою шкіл, базовими аспектами навчального процесу та професійними вимогами до вчителів;

– педагогічну практику (Pädagogisches Praktikum), яка може тривати від 4 тижнів до одного семестру, залежно від навчального плану і передбачає спостереження уроків, участь у їх підготовці та проведенні під керівництвом учителів-наставників;

– предметну практику (Fachpraktikum), яка триває зазвичай 4–6 тижнів і зосереджена на викладанні конкретних дисциплін, які студент планує викладати після завершення навчання.

На думку Габора Халаса, Паоло Сантьяго та інших, актуальна критика професійної підготовки вчителів в Німеччині не повинна затьмарювати потенційні

переваги цієї моделі підготовки вчителів. Реформи, спрямовані на інтеграцію першого та другого етапу, могли б скоротити тривалість початкової підготовки вчителів і знизити її витрати. Водночас вони несуть ризик того, що підготовка вчителів буде повністю передана університетам, які не завжди зацікавлені у збереженні практичної складової навчання. «Будь-яка реформа, спрямована на об'єднання цих етапів в єдину систему під контролем університетів, може – якщо не впроваджуватиметься обережно – поставити під загрозу цю важливу перевагу німецької системи підготовки педагогів» (Halász et al., 2004, s. 31).

Як і в багатьох інших країнах, у Німеччині університети часто не готові розглядати підготовку вчителів як одну зі своїх ключових функцій і визнавати її як автономну галузь. У цьому контексті особливої уваги заслуговують ініціативи щодо визначення стандартів для педагогічної освіти. Деякі федеральні землі вже досягли значних успіхів у цьому напрямі. Наприклад, Гамбурзький університет разом із Державним інститутом підготовки вчителів та розвитку шкіл у Гамбурзі розробляють спільний базовий навчальний план для педагогічної освіти, який охоплюватиме як перший, так і другий етап підготовки, сприяючи гармонізації між ними.

Новий навчальний план встановлюватиме обов'язкові теми, які займуть приблизно 50 % обсягу підготовки, і забезпечуватиме тісніший зв'язок з професійною практикою. Визначення чітких стандартів для підготовки вчителів дозволяє університетам вирішити, чи хочуть вони продовжувати пропонувати педагогічні програми підготовки (Halász et al., 2004).

Результати, представлені у Звіті щодо професійної підготовки та розвитку вчителів від організації економічного співробітництва та розвитку, директората з питань освіти, відділу політики в галузі освіти та підготовки кадрів, констатують, що німецька система підготовки педагогів має сильну академічну спрямованість, і хоча наявність міцної предметної бази є необхідною і бажаною, часто не вистачає зв’язку з дидактичним інструментарієм учителя. Водночас зазначається, що методика викладання є ключовим елементом, що потребує подальшого розвитку. Крім того звертається увага на те, що дидактичні вміння та загальні компетентності викладання у німецьких учителів менш розвинені, ніж їхні предметні знання. Вони недостатньо підготовлені до того, щоб розвивати навички навчання у своїх учнів, адаптувати викладання до індивідуальних потреб, сприяти саморегульованому навчанню, мотивувати учнів через активні методи, ініціювати складні навчальні проєкти чи організовувати кооперативне навчання в групах (Halász et al., 2004).

Адаптація педагогічної освіти та професійного розвитку до нових вимог вимагає радикальних змін у методах роботи та інституційній практиці. Так окремі дослідники стверджують, що «недостатньо просто змінити акцент у педагогічній освіті з академічних дисциплін на дидактичні, якщо дидактика продовжує розглядатися і викладатися як суто теоретична дисципліна. Також не вирішить проблему лише посилення співпраці між університетами та школами, якщо шкільна практика не надає ефективних моделей для розвитку професійних компетенцій» (Halász et al., 2004, s. 31).

Можна стверджувати, що незважаючи на критику ізольованості університетської підготовки від педагогічного стажування та недостатній зв’язок із сучасними потребами освітньої системи, референдаріат залишається незамінним етапом у підготовці вчителів, який допомагає зробити перехід від навчання до професійної діяльності максимально ефективним. Позитивним моментом є те, що проблеми

референдаріату висвітлюються і беруться до уваги, а критика референдаріату зосереджена на необхідності модернізації програми, зменшенні стресу та поліпшенні підтримки для майбутніх вчителів, щоб краще підготувати їх до реальної роботи в школах.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

На підставі проведеного дослідження можемо констатувати, що питання професійної підготовки вчителів в Німеччині є дискусійним та актуальним в умовах сучасності. Вона характеризується багаторівневістю та довготривалістю. Так, закінчення університетського навчання на рівні магістра зі складеним державним іспитом не дозволяє одразу викладати у школах, натомість вимагає подальшого навчання з одночасним стажуванням у школах протягом 16–24 місяців та обов'язковим складанням другого державного іспиту. З однієї сторони, німецька система референдаріату демонструє ефективну інтеграцію теоретичної підготовки з практичним досвідом, що є важливим елементом формування професійної компетентності вчителів, з іншої сторони ця система потребує адаптації до сучасних викликів у сфері освіти. Процес стажування вважається достатньо вимогливим, тому крім компетентностей, які набуваються молодими вчителями на практиці, все частіше на загальну дискусію виносяться негативні аспекти підготовки, які вимагають змін у всій системі професійної підготовки вчителів.

На наш погляд, раціональний підхід до змін може покращити процес педагогічного стажування, адже в загальному таке стажування є цілеспрямованим процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів.

До перспектив подальших наукових студій відносимо вивчення окремих аспектів підготовки вчителів іноземних мов в Німеччині з метою здійснення порівняльного аналізу підготовки таких фахівців в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brand, A., & Kuhn, A. (2024). *Referendariat: Die wichtigsten Fragen zum Vorbereitungsdienst im Lehrerberuf.* https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerbildung-die-wichtigsten-fragen-rund-um-das-referendariat/

2. "Die schlimmste Zeit meines Lebens": Referendare unter Druck (2024). https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/Die-schlimmste-Zeit-meines-Lebens-Referendare-unter-Druck,referendariat102.html

3. EURYDICE. (2002). *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen*. *Bericht I, Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang ins Berufsleben, Allgemeinbildender Sekundarbereich I*. Brüssel.

4. Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P., & McKenzie, Ph. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht*: Deutschland. Paris: OECD, Direktion Bildungswesen, Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik. Deutsche Übersetzung im Auftrag der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_20Country_20Note_Endfassung_deutsch.pdf

5. Kniess, M. (2023). *Referendariat? Ja, bitte! Nur anders.* https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/referendariat-lehrkraefte-kritik-100.html

6. Kunz, H., & Uhl, S. (2021). Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. In *Das Referendariat. Ein systematischer*

Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst (pp. 15–27). Münster & New York: Waxmann.

7. Roban, L. (2023). Deutscher Lehrerverband und GEW: Lehrermangel: *Welche Lösungen kann es geben?* https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/lehrermangel-gruende-staatsexamen-bachelor-master-100.html

8. Schulische Fächer studieren in Deutschland (2024). *Ein Angebot der Hochschulrektorenkonferenz*. https://www.hochschulkompass.de/lehramt/schulische-faecher.html

9. Stiller, E. (2006). Komplementäre Perspektiven auf Theorie und Praxis in einer reformierten Lehrerausbildung, *Seminar, 2*, 50.

10. Terhart, E. (Ed.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim: Beltz.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-7

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **OLENA MARTYNYUK**
Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi
E-mail: martyniuko@khmnu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8973-5876

AI TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PROS AND CONS OF UKRAINIAN AND FOREIGN PRACTICES

ABSTRACT

The paper considers the pros and cons of integration of AI tools in foreign language teaching in Ukrainian and foreign higher education institutions. The author analyzes AI algorithms such as Natural Language Processing (*NLP*), *Reinforcement Learning* (*RL*), *and Deep Learning* (*DL*) *that enhance foreign language learning through techniques like tokenization, lemmatization, speech recognition and machine translation creating personalized lessons, real-time feedback and adaptive difficulty levels, ensuring that learners remain engaged and motivated, whereas platforms like Duolingo apply these algorithms to optimize lesson plans based on user performance. Attention is also paid to Large Language Models* (*LLMs*), *such as ChatGPT, that support text generation, translation and immersive language practice facilitating development of lesson materials, simulating dialogues and providing tailored feedback. It is also pointed out that AI-based language learning systems* (*AIBLS*) *employ recommendation algorithms and digital footprint tracking to enhance learning, monitor progress and adapt content accordingly; speech processing tools improve pronunciation and engagement; smart tutors offer personalized learning environments adjusting content to individual progress, provide instant feedback, simulate real conversations and support skill development in vocabulary, grammar, and pronunciation. AIBLS apply machine learning, NLP and adaptive algorithms to create dynamic educational experiences. AIBLS also employ metacognitive scaffolding to support learners through feedback, reflection and progress tracking. Apart from the obvious benefits in education, the paper also highlights the limitations of AI tools, since their application raises concerns like data privacy, inequality, and algorithm bias. While helpful for automating basic task performance checks, AI cannot replace teachers in fostering emotional intelligence or cultural interactions. The conclusion has been drawn that effective integration of AI into language teaching is possible through adaptation of traditional methods and creation of AI-based assignments, ensuring a balanced, student-centered approach.*

Keywords**:** *foreign language learning, AI tools, Large Language Models, AI-based learning systems, natural language processing.*

ІНСТРУМЕНТИ ШІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПРАКТИЦІ

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються переваги та недоліки інтеграції інструментів штучного інтелекту (*ШІ*) *у навчання іноземних мов в українських та іноземних закладах вищої освіти. Автор аналізує алгоритми ШІ, такі як «обробка природної мови», «навчання з підкріпленням» та «глибоке навчання», які сприяють вивченню*

іноземної мови за допомогою методів токенізації, лематизації, розпізнавання мовлення та машинного перекладу, розробляючи індивідуалізовані навчальні заняття, забезпечуючи зворотній зв'язок у реальному часі та пропонуючи адаптивні рівні складності для підтримки зацікавлення та мотивації студентів, тоді як платформи на зразок Duolingo застосовують ці алгоритми для оптимізації планів занять на основі продуктивності користувачів. Увага приділяється великим мовним моделям, таким як ChatGPT, які забезпечують генерацію тексту, переклад і іншомовну практику шляхом імітації діалогів, допомагають в розробці навчально-методичних матеріалів для занять та забезпечують індивідуальний зворотний зв'язок. Також зазначається, що системи навчання мови на основі ШІ використовують рекомендаційні алгоритми для сприяння ефективності навчання, моніторингу прогресу та відповідної адаптації змісту навчального матеріалу; засоби обробки природного мовлення сприяють покращенню вимови; інтелектуальні репетитори створюють індивідуалізоване навчальне середовище, коригуючи його зміст відповідно до прогресу кожного окремого студента, імітують реальні комунікативні ситуації, сприяють розвитку словникового запасу, граматичних і фонетичних навичок. Навчальні системи на основі ШІ використовують машинне навчання, обробку природної мови, адаптивні алгоритми для створення динамічних освітніх можливостей, а також так званий «метакогнітивний скаффолдинг» у формі зворотного зв'язку, рефлексії та відстеження прогресу. Крім очевидних переваг в освіті, у статті також висвітлюються недоліки інструментів ШІ, оскільки їх застосування може призвести до порушення конфіденційності інформації, нерівномірності доступу до ресурсів та упередженості алгоритмів ШІ. Незважаючи на те, що інструменти ШІ допомагають автоматизувати перевірку виконання базових навчальних завдань, вони не можуть замінити викладачів у процесі розвитку емоційного інтелекту чи міжкультурної взаємодії учасників освітнього процесу. Зроблено висновок, що ефективна інтеграція ШІ у викладання мови можлива через адаптацію традиційних методів і створення завдань на основі ШІ, забезпечуючи збалансований підхід, орієнтований на студента.

Ключові слова: *навчання іноземних мов, інструменти ШІ, великі мовні моделі, системи навчання на основі ШІ, обробка природної мови.*

INTRODUCTION

In today's digital era, Artificial Intelligence (AI) has transformed language education by providing learners and educators around the globe with cutting-edge digital tools and resources. Nevertheless, integration of AI into the educational process is a weak link in teaching humanities for a number of reasons. Extensive and successful implementation of AI tools is only possible with the complete digitalization of language education, which primarily implies availability of a digital educational environment, digitally skilled language teachers, and readiness of all participants to use AI technologies in the educational process.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of our research is to describe the transformative impact of AI tools on foreign language teaching, analyze their potential, limitations, and effect on language learners and teachers in Ukraine and abroad.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The use of AI tools in education has been explored by researchers such as G. Dizon: evaluation of intelligent personal assistants for L2 listening and speaking

development (Dizon, 2020); L. K. Fryer: experimental comparison of chatbot and human task partners (Fryer et al., 2017); R. Godwin-Jones: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse (Godwin-Jones, 2023); E. Kochmar: automated data-driven generation of personalized pedagogical interventions in intelligent tutoring systems (Kochmar, 2022); M. Marge: spoken language interaction with robots (Marge et al., 2022); S. Pokrivcakova: preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education (Pokrivcakova, 2019); L. Tavabi: multimodal learning for identifying opportunities for empathetic responses (Tavabi et al., 2019); S. C. Tsai: statistical learning and deep learning in education (Tsai et al., 2020) and others. Drawing insights from their studies and incorporating some practical experience, we will make an attempt to analize the ways of AI tools application in foreign language learning highlighting their advantages and limitations.

During the study a number of theoretical methods were used, such as analysis and synthesis of the processed information, interpretation of the key concepts of the study, systematization and generalization of the study results, and the descriptive method.

RESULTS

The implementation of AI tools in the Ukrainian, as well as in the foreign higher education institutions, is carried out at both institutional and systemic levels. The process includes the following main stages: data collection, data analysis, data visualization, in-depth analysis and making conclusions, projection and obtaining specific outcomes. It is important not to skip any of these stages, so that AI tools are used not only to provide information and control the routine test tasks, but also to contribute to real transformations in education.

AI algorithms play a transformative role in foreign language learning by enabling personalized, efficient, and engaging experiences. Several advanced techniques are applied across different aspects of language acquisition.

Natural Language Processing (NLP) is fundamental for analyzing text and speech. Techniques like tokenization (breaking down a text into smaller, manageable units called tokens that are the building blocks for processing and analyzing language data), lemmatization (reducing words to their base or root form called ‘lemma’ preserving their meaning within the given context and ensuring that the result is a valid word in the language) and part-of-speech tagging help deconstruct sentence structures, making grammar lessons more accessible. Machine translation powered by Transformer models, such as Google’s BERT or OpenAI’s GPT, facilitate real-time translation and comprehension. Speech recognition tools evaluate pronunciation accuracy, while named entity recognition (NER) highlights key phrases and idiomatic expressions for focused learning.

Reinforcement learning (RL) is a type of machine learning where an agent learns to make decisions by interacting with an environment to maximize a cumulative reward. Unlike supervised learning, where the model learns from labeled data, RL relies on trial-and-error to discover the optimal actions for achieving a goal. RL enables adaptive learning systems to tailor lessons based on user performance, gradually adjusting difficulty levels. This dynamic approach ensures that learners stay challenged yet not overwhelmed. For instance, platforms like Duolingo use reinforcement learning to optimize lesson plans by learning from user errors.

Deep learning (DL) further enhances language learning tools. Neural networks drive speech and text generation, while convolutional neural networks (CNNs) support image-based learning, such as recognizing text in photos or contextual language cues. Recurrent neural networks (RNNs) and Transformer models help predict word sequences, aiding sentence construction and comprehension exercises (Tsai et al., 2020).

Machine learning (ML) algorithms also play a crucial role in error detection and feedback, using methods like «random forests» and «support vector machines» (SVMs). Clustering and classification techniques group learners by proficiency and recommend vocabulary sets tailored to their needs.

Recommendation systems (RS) use collaborative filtering and content-based filtering to suggest lessons, quizzes, or vocabulary based on a learner's progress and interests. Meanwhile, sentiment analysis algorithms can detect user emotions, adjusting lesson difficulty to maintain motivation and reduce frustration (Marge et al., 2022).

Speech processing (SP) algorithms refine pronunciation tools by mapping speech signals to phonetic units, offering real-time feedback on accents. These algorithms, alongside acoustic modeling, enhance the accuracy of language-learning tools.

Gamification strategies (GS) also benefit from AI, calculating rewards and designing challenges that make learning more engaging and enjoyable. Platforms like Duolingo excel at combining gamification with NLP and reinforcement learning to create a fun, effective learning experience.

In practice, AI is seamlessly integrated into popular platforms. For example, Duolingo employs NLP and adaptive algorithms for personalized lessons, while Babbel uses speech recognition to refine pronunciation training. Google Translate's powerful Transformer-based architecture supports multilingual translation, offering learners immediate access to new languages.

A Large Language Model (LLM) is a type of AI model trained on vast amounts of text data to understand, generate, and respond to human language. It uses deep learning, often with Transformer architectures, to perform tasks like text generation, translation, summarization, and answering questions by predicting the next word or sequence of words in context. Examples include GPT, BERT, and LLaMA.

In foreign language teaching, text generation, as a core feature of LLMs, enables development of various instructional materials, such as lesson plans, exercises, quizzes and study guides. LLMs can also simulate realistic language use by generating dialogues, offering learners opportunities for interactive conversations and role-playing scenarios that foster immersive language practice.

LLMs' translation tool empowers learners to access foreign language content in their native language, improving comprehension and making resources more accessible. For educators LLMs facilitate creation of bilingual teaching materials and adaptation of curriculum content to meet the needs of learners from diverse linguistic backgrounds. These AI models provide advanced tools for automated comprehension assessment, including generation of questions, evaluation of answers and proficiency testing.

Through adaptive learning algorithms that assess learners' preferences, interactions, and performance LLMs enable personalized tutoring. These systems customize instructional content and delivery methods offering targeted feedback, tailored practice activities and remedial support. This approach allows learners to progress at their own pace fostering greater linguistic proficiency and confidence.

Language modeling is a fundamental capability of LLMs, enabling them to predict and generate word sequences based on contextual information. In language education, these models assist learners in constructing grammatically accurate sentences, expanding their vocabulary and enhancing writing skills. Through their speech recognition and synthesis features they offer feedback on pronunciation, intonation and fluency helping learners refine their speaking abilities. LLMs can also generate audio samples featuring native

speakers' speech patterns and accents, supporting listening comprehension practice and enabling learners to simulate authentic pronunciation effectively.

Chatbots are being developed using LLMs, significantly enhancing their knowledge and ability to engage in conversations (Fryer et al., 2017). Chatbots are commonly accessed through popular messaging platforms like Facebook Messenger or WeChat typically via mobile apps on smartphones. This trend is a key reason supporting the use of Intelligent Personal Assistants (IPAs), as their availability on personal mobile devices shifts language learning interactions from formal academic environments to more integrated, everyday experiences. This increased accessibility makes the services more relatable to foreign language learners' daily lives, boosting motivation and encouraging more frequent use. Moreover, AI-powered tools, including IPAs, search engines, and machine translation, are also expanding to other devices such as wearables (smartwatches, glasses), in-car systems (like Apple CarPlay), and home gadgets (smart speakers, wall-mounted devices). The Internet of Things (IoT) significantly extends the reach of AI tools, especially when combined with faster cellular networks like 5G and widespread Wi-Fi. This development promises nearly constant access to digital services, often voice-activated, whether commuting (car), exercising (smart earbuds), relaxing at home (smart speakers), or cooking (networked appliances) (Dizon, 2020; Godwin-Jones, 2023).

The development of neural networks capable of creating recommendation systems, designing AI tools and smart adaptive tutor models is a complex process that includes the development of a methodological model and pre-training of neural networks based on this model within the framework of a particular professional specialization.

The smart tutor model is built on the principles of adaptive learning, which involves formation of individual development trajectories for each student. Smart tutors differ from non-adaptive, simple social agents (bots) in that they perform various functions, such as information storage, social interaction, emotional interaction, certification, knowledge diagnostics, and individual adaptation of educational material (Dizon, 2020). There are many terms in the literature to describe this AI-based technological solution: smart tutor, intelligent agent, digital tutor, adaptive tutor, smart assistant, smart companion, adaptive learning system, and others (Godwin-Jones, 2023).

A smart tutor can be a partner, a mentor, and in some cases, completely replace a teacher. It has a wide range of skills, including modeling the cognitive and emotional state of students, engaging in the learning process through dialogue, encouraging reflection and self-study through accessible statistics, increasing the level of motivation through the use of narratives, contextual clues, etc. A smart tutor can also automatically gather groups of students, help with grading, search for additional materials, track the progress of students and identify their emotional state. There is experience in developing and using smart tutors in foreign universities.

The smart tutor RIPPLE (Responsive Intelligent Personalized Language Learning Environment) created at the University of Queensland (Australia) refers to intelligent agents for creating a dynamic and adaptive foreign language learning environment. The didactic potential of RIPPLE lies in its ability to provide students with instant feedback on vocabulary, pronunciation and grammar offering personalized learning recommendations based on the students' progress and needs to help them improve basic language skills (The University of Queensland, Australia, 2024).

In this context, it is necessary to mention the technological solutions that can detect an interlocutor's emotional state. The reaserchers from University of Southern

California have proven that Interactive Agents with emotional intelligence can recognize a user's sentiments and offer appropriate responses. They explore behavioral cues that signal the need for empathetic responses, with emotional tone in language and facial expressions being key indicators of sentiments. To automate this process, the authors have designed a multimodal deep neural network to detect moments when an agent should respond empathetically. This neural network is trained using audio, video, and language from human-agent interactions in the Wizard of Oz setting (Tavabi et al., 2019). Embodied virtual agents and social robots that can emotionally engage their users have a huge potential in multiple domains including education.

Smart tutors often possess the following didactic capabilities:

– adaptability: they can adapt educational content to the level of knowledge and needs of each individual student; analyze data on the student's previous achievements and problems in order to offer the most relevant and effective material;

– interactivity: they provide the opportunity to interact with educational content through various formats, such as text, sound, video, animation and tasks;

– feedback: they provide personalized feedback analyzing the so-called digital footprint of each student to identify their strengths and weaknesses and offer individual recommendations for further learning;

– monitoring learning progress: track students' progress and provide teachers with information about each student's achievements. This helps teachers adapt their teaching techniques and provide additional support to those students who need it (Kochmar et al., 2022).

As noted in the analytical work of UNESCO, AI will play a key role in "implementing personalized learning – adapting learning, its content, and pace to the specific needs of each learner" (Pedró et al., 2019). In other words, today's AI-based technological solutions are no longer expected to simply perform routine instruction tasks and provide feedback, but to create unified recommendation systems and develop adaptive learning environments that will help achieve impressive educational results, personalize the educational process, and increase motivation and engagement of learners. Contemporary literature uses various terms to describe such systems: AI-Based Learning Systems, Intelligent Learning Environments, etc.

AI-based learning systems (AIBLS) are educational platforms that use artificial intelligence technologies, such as machine learning, natural language processing and adaptive algorithms, to personalize and optimize the learning experience. They analyze individual learner data to provide tailored content, real-time feedback and dynamic learning paths, enhancing engagement and improving learning outcomes. Examples include intelligent tutoring systems, personalized recommendation engines and adaptive learning platforms such as DeelEngage, Absorb LMS, EdApp, Docebo, etc.

Thus, the peculiarities of AIBLS are the following:

– they are developed using AI algorithms, such as machine learning with and without a teacher, deep learning, natural language semantics processing, speech recognition and synthesis, large data analysis, multimodal clustering and recommendation systems;

– they combine all the above-mentioned AI-based technological solutions that are used in teaching foreign languages, from didactic chatbots to smart tutors;

– they can not only create specific recommendations for students and provide additional consultations with a tutor if necessary, but also design training courses in various fields of knowledge taking into account the target audience, level of proficiency in the foreign language, professional and educational goals.

To develop a methodological model of AIBLS, it is necessary to determine the tasks and learning outcomes, taking into account the goals that users want to achieve while learning a foreign language. It is also important to study various approaches to foreign language teaching and determine techniques, most effective for the target audience. By creating sample topics for training, setting task formats, providing control and assessment materials, evaluating students' progress and analyzing learning data AIBLS help users track their achievements and motivate them to further study the language. One more important aspect is the so-called metacognitive scaffolding or support for learners, including feedback on assignment completion, midterm and final assessment, considering learners' reflection on the course, modeling and offering various prompts.

Thus, AI algorithms process the data from these modules and produce the results in the form of adaptive learning content, which is usually presented in a multimodal format. Knowledge bases in many disciplines are constantly changing and expanding, which makes it difficult to keep course content up to date. However, AI provides the ability to receive data from various sources, verify this data and analyze it so that the learning content can be constantly updated.

Like any new technology, alongside with its obvious benefits, AI can also raise certain issues, such as maintaining data privacy, increasing digital inequality in the educational environment, and the impartiality of algorithms. K. Crawford, a researcher in the field of ethics and AI technologies, states that teachers need to be careful in using AI in education so as not to exacerbate inequalities and violate students' rights (Crawford, 2022). In this context, many foreign language teachers highlight the negative impact of AI on the educational process due to the rapid learning ability of chatbots in the process of creating oral and written texts of any genre and in any language (Marche, 2022). This creates certain difficulties in the process of forming and developing foreign language productive skills, their control and assessment. That is why teachers should reconsider traditional approaches to the formation, development and control of productive written and communicative skills, find effective ways to integrate popular AI tools into teaching foreign languages, develop AI-based assignments, since prohibiting the use of AI tools is extremely short-sighted (Pokrivcakova, 2019).

The integration of AI tools into the educational process is a challenging task in increasing the efficiency of training. However, it is necessary to consider the fact that teaching foreign languages requires a special approach that takes into account students' personal qualities, their psychotypes, emotional state, worldview and many other factors. Many researchers emphasize that AI tools can help automate some processes, such as checking spelling, orthography or grammar, but so far, they cannot replace a teacher in developing students' emotional intelligence, their ability to interact with representatives of different cultures. Nowadays, unlike in technical and natural sciences, a methodological basis for the effective implementation of AI in teaching humanities has not been properly developed.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The integration of AI in foreign language teaching and learning is transforming education by providing personalized and adaptive learning experiences. AI tools follow systematic stages including data collection, analysis, visualization, and outcome projection, not only automating tasks, but also driving significant changes in educational practices. Algorithms in natural language processing, machine learning, reinforcement learning and deep learning enhance the learning process by offering personalized lessons, real-time feedback and adaptive difficulty levels. Techniques like tokenization, lemmatization and

speech recognition improve grammar, pronunciation and contextual understanding. AI systems tailor content to learners' progress boosting motivation and engagement.

AI-based learning systems, which incorporate advanced AI methods, create more dynamic, personalized learning environments than traditional approaches. These systems analyze data to optimize lessons, support skills like vocabulary and grammar and offer recommendations based on learners' progress. They also monitor learners' achievement and adapt to individual needs through metacognitive scaffolding strategies such as feedback and prompts. AIBLS ensure that educational content remains up-to-date and aligned with learners' needs by continuously analyzing and updating learning materials.

AI tools like chatbots and smart tutors provide immersive, interactive learning experiences. These systems, integrated into mobile devices and wearables, move language learning from formal settings to everyday environments, making it more accessible and engaging.

Along with these opportunities, there are also important ethical concerns and challenges. Issues like data privacy, bias in algorithms and unequal access to technology highlight the need for careful and responsible development of AI-based solutions. Furthermore, the potential for excessive reliance on AI tools and a decrease in human interaction stress the need for a balanced approach that combines technology with conventional language teaching methods.

Further research may be focused on integrating multimodal learning, combining text, audio, video, and interactive elements to suit various learning styles. Enhancing real-time feedback, refining speech recognition and addressing educational challenges will be crucial for ensuring these tools are effective, equitable, and accessible to all learners.

REFERENCES

1. Crawford, K. (2021). *The Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Yale University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1ghv45t

2. Dizon, G. (2020). Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning & Technology, 24*(1), 16–26. https://doi.org/10125/44705

3. Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of chatbot and human task partners. *Computers in Human Behavior, 75*, 461–468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045.

4. Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, *27*(2), 6–27. https://hdl.handle.net/10125/73501

5. Kochmar, E., Vu, D. Do, Belfer, R., Gupta, V., Serban, I. V., & Pineau, J. (2022). Automated data-driven generation of personalized pedagogical interventions in intelligent tutoring systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*(2), 323–349. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00267-x

6. Marche, S. (2022). The college essay is dead. *The Atlantic*. https://www./theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-studentessays/672371/.

7. Marge, M., Espy-Wilson, C., Ward, N.G. et al. (2022). Spoken language interaction with robots: Recommendations for future research. *Computer Speech & Language, 71*. 101255. https://doi.org/10.1016/j.csl.2021.101255

8. Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A. et al. (2019). Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. *Working papers on education policy, 7*(17). https://doi.org/10.54675/TFXO4953.

9. Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education, 7*(3), 135–153. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025.

10. Tavabi, L., Stefanov, K., Nasihati Gilani, S., Traum, D., & Soleymani, M. (2019). Multimodal learning for identifying opportunities for empathetic responses. In *2019 International Conference on Multimodal Interaction* (*ICMI '19*), 95–104. https://doi.org/10.1145/3340555.3353750

11. Tsai, S. C., Chen, C. H., Shiao, Y. T., Ciou, J. S., & Wu, T. N. (2020). Precision education with statistical learning and deep learning: A case study in Taiwan. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-020-00186-2.

12. The University of Queensland, Australia (2024). *Institute for Teaching and Learning Innovation.* https://itali.uq.edu.au/teaching-guidance/teaching-learning-and-asses/sment-generative-ai.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-8

Кандидат педагогічних наук, доцент, **ВАСИЛЬ ОВЧАРУК**
Вінницький національний технічний університет
E-mail: vvovcharuk@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8443-5460

Кандидатка педагогічних наук, доцентка, **ІРИНА МАКСИМЧУК**
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,
E-mail: 0963113686@ukr.net
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4361-3507

Старший викладач, **ВІТАЛІЙ СІЛАЄВ**
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,
E-mail: vitaliy.silayev.94@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-2306-4004

Старша викладачка, **ВІРА ОВЧАРУК**
Вінницький національний технічний університет
E-mail: ovcharukvira@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0648-7994

Викладач, **АНДРІЙ РУДЕНКО**
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба,
E-mail: rudenkoa0708@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1162-1262

СВІТОВІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

АНОТАЦІЯ

Стаття здійснює огляд компаративістського та типологічного дискурсу практик студентського фізичного самовдосконалення у різних освітніх та поза освітніх регіональних системах, а також порівнює ці практики з прицілом на вдосконалення української національної системи фізичного самовдосконалення студентської молоді.

Мета статті – простежити тенденції, різноманіття підходів до компаративістської методології вивчення фізично-тілесного самовдосконалення та визначити специфіку, атрибуції, недоліки й переваги регіональних систем, їхні проблеми, традиції та інновації. Для цього автори послуговувалися компаративістськими та суміжними методами аналізу, з поміж яких основними стали порівняльно-типологічний, зіставно-порівняльний, соціо- та психокультурний аналіз, критичні рефлексії та SWOT-аналіз.

Компаративний підхід, який передбачає порівняння методик, що застосовуються в різних країнах, є потужним інструментом для підвищення якості освіти. Дослідження міжнародного досвіду дозволяють виявити найефективніші

практики, що сприяють фізичному розвитку, і адаптувати їх відповідно до особливостей місцевих умов.

Використання такого підходу дасть можливість не лише поліпшити фізичний розвиток студентів, але й зробити освітні програми більш гнучкими та адаптованими до потреб сучасного світу та сприятиме формуванню у студентів відповідального ставлення до власного здоров'я і активного способу життя. У результаті, студенти отримують можливість підвищити свій фізичний потенціал й оволодіти навичками, які сприяють їхньому всебічному розвитку і підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці.

У результаті дослідження здійснено системні узагальнення й репрезентативні таблоїдні описи способів та особливостей регіональних практик студентського фізичного самовдосконалення; визначено зміни компаративних тенденцій від соціології до освітньої практики; окреслено «сильні» та «слабкі» сторони різних фізкультурно-освітніх систем; визначено індивідуальний підхід, групові соціально-комунікаційні практики, фізичне самовдосконалення та технологічну інтеграцію підходів як провідні тенденції у царині фізичного самовдосконалення сучасної університетської молоді.

***Ключові слова*:** *соціологічна компаративістика, культурна педагогіка, регіональність і локальність, позаосвітні практики, мотивація до самовдосконалення, цінності, аксіологія, інтеграція підходів.*

EXPERIENCE OF TRAINING UNIVERSITY STUDENTS FOR PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL COMPARATIVISM: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

ABSTRACT

The article reviews the comparative and typological discourse of student physical self-improvement experience in various educational and non-educational regional systems. It also compares this experience with the aim of improving the Ukrainian national system of physical self-improvement of student youth.

The purpose of the article is to trace the trends and diversity of approaches to the comparative methodology of studying physical and bodily self-improvement and to determine the specifics, attributions, shortcomings and advantages of regional systems, their problems, traditions and innovations. For this, the authors used comparative and related methods of analysis, among which comparative-typological, comparative-comparative, socio- and psychocultural analysis, critical reflections and SWOT analysis.

The comparative approach, which involves comparing the methods used in different countries, is a powerful tool for improving the quality of education. Studies of international experience make it possible to identify the most effective practices that promote physical development and to adapt them according to the specifics of local conditions.

The use of such approach will provide an opportunity not only to improve students' physical development, but also to make educational programs more flexible and adapted to the needs of the modern world and will contribute to the formation of students' responsible attitude to their own health and an active lifestyle. As a result, students get the opportunity to increase their physical potential and master skills that contribute to their comprehensive development and increase competitiveness in the labor market.

The conducted research resulted in systematic generalizations and representative tabloid descriptions of methods and features of regional experience in student physical self-improvement; identification of changes in comparative trends from sociology to educational practice; delineation of the "strong" and "weak" sides of various physical education systems; and the recognition of an individual approach, group social and communication practices, physical self-improvement and technological integration of approaches as leading trends in the field of physical self-improvement of modern university youth.

Keywords**:** *sociological comparative studies, cultural pedagogy, regionality and locality, extracurricular practices, motivation for self-improvement, values, axiology, integration of approaches.*

ВСТУП

В Україні склалася багата педагогічно-компаративістська традиція вивчати освітні системи, підходи й методи в контексті порівняльно-історичного та порівняльно-типологічного аналізу (Василюк та ін., 2002; Порівняльна педагогіка, 2015). Натомість останнім часом спостерігаємо виразну тенденцію вивчати ці та інші освітньо-педагогічні категорії та феномени в глобальному, міжкультурному та рецептивному аспектах, результати чого мають реформувати вітчизняну освіту (Локшина, 2020; Сбруєва, 2021).

Вивчення сучасних міжнародних практик підготовки студентів до фізичного самовдосконалення в контексті педагогічної компаративістики стало актуальним принаймні з двох міркувань. Перше міркування – загальнометодологічне. Ще з середини XX століття порівняльна педагогіка набула виразного соціального вектору й трансформувалася в педагогічну компаративістику. Це зорієнтувало фокус її досліджень з порівняльного теоретико-типологічного – до практичного педагогічно-комунікативного й експериментального. Науковці початку XXI століття пішли ще далі: освіту почали вивчати, порівнювати й проєктувати як культурну практику, що визначає цивілізаційну еволюцію, про що авторитетно заявив В. Шуберт у книзі «Педагогіка як порівняльна культурологія» (Schubert, 2005). Вони дійшли до такої парадигми через різні модуси компаративного вивчення, яке показало, що дескриптивно-типологічні компаративні дослідження освітніх систем виявляють схожість проблем та освітніх цілей, але не враховують глибинний культурний, ментальний та геополітичний контекст (Pachociński, 1998, s. 33).

Нарешті вивчення вітчизняної та міжнародної практики підготовки студентів університетів до фізичного самовдосконалення в контексті педагогічної компаративістики може посприяти вирішенню ширших проблем: зрозуміти культурні та соціальні особливості процесу фізичного самовиховання; допомогти в розбудові більш інклюзивного та чутливого до культурного різноманіття підходу, що враховує специфічні потреби гетерогенних груп студентів у різних країнах та регіонах (Demchenko et al., 2021).

Педагогічна компаративістика в царині фізичної культури та поза нею має багаті й різноманітні традиції. Якщо зарубіжні науковці схильні розглядати освітню та педагогічну компаративістику як міждисциплінарну галузь, не обрамлену конкретною наукою (це предмет культурології, соціології, психології, політології і навіть економіки (Van Dael, 1993)), то українські розвідки цінні тим, що тримаються в лоні педагогіки, і їхні досягнення можуть застосовуватися в університетській методиці фізичного виховання (Василюк та ін., 2002; Чепіль, 2014). Про ці відмінності ми

подискутуємо нижче, а мусимо визнати, що наразі практично відсутні в широкому методичному доступі дослідження, які порівнюють українські та/або міжнародні (національні, регіональні) практики фізичного самовдосконалення саме студентської молоді в сучасному інформатизованому світі.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – зробити огляд компаративістських та освітньо-типологічних досліджень, що прямо або опосередковано торкаються цієї царини, а також порівняти найпоширеніші практики фізичного виховання молодого «цифрового» покоління, що може дати цінний теоретико-методичний матеріал для вітчизняної освітньої реформатики.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На тлі техноінформаційних стимулів більш або менш здоров'язбережувальної поведінки молоді фізичне самовдосконалення набуває особливого значення у розвитку сучасної молоді. Сучасні практики підготовки студентів до фізичного самовдосконалення увібрали в себе різноманітні традиції, методики та підходи, спрямовані на формування здорового способу життя, зміцнення фізичного стану та розвиток особистих якостей перевіреними та альтернативними методами (Литвин, 2014; Мозолев, 2014). Найбільшим ентропійним фактором у методиці є обов'язкові акценти на індивідуалізації тренувань, врахуванні особистих потреб, можливостей та життєвого стилю кожного студента. Паралельно у масовій та популярній фізичній культурі пропагуються різноманітні практики та підходи, що, з одного боку, дозволяє максимально ефективно вирішувати завдання з формування всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – заважає систематизовувати ці практики й вибудовувати далекоглядні й системні методики.

Практичне значення статті визначає її проєктно-реформаторську й взірцеву орієнтованість на тлі множинності проблем і практик фізичного самовдосконалення студентської молоді в університетах та поза ними. При попередньому огляді ми помітили: в українській методології фізичної культури як для підготовки майбутніх фахівців, так і для усієї освіти, з упровадженням Болонської системи з'явилися численні компаративні дослідження практик фізичного виховання та самовиховання молоді, скеровані на потреби в оптимізації вітчизняної системи освіти. Так, Р. Гах аналізував й порівнював досвід фізичного виховання молоді України та Польщі (Гах, 2012), а Д. Скальські та Б Грінченко здійснили огляд концептуального багатоманіття підготовки вчителів фізичної культури в країнах Євросоюзу (Скальські, 2019; Гринченко, 2014). В цих працях фізичне самовдосконалення не розглядається окремо, а як частина загальної фізкультурної або фахової підготовки. Ближчими до нашого предмету дослідження є праці, акцентовані на індивідуалізації фізичного виховання та пошуку його персональних траєкторій з використанням досвіду інших країн (Алєксєєв, 2022).

Традицією в українській педагогіці стало досліджувати порівняльний аспект української фізкультурної освіти з аналогічною в інших країнах в окремих монотематичних дослідженнях, скерованих на пошук передового досвіду для реформатики (Турчин, 2002; Павлюк, 2012). Проте потреба в ширшому й системному огляді мультикультурних і різнометодичних практик самовдосконалення залишається актуальною для усіх країн. Вирішенню цього питання сприяє той факт, що компаративістські педагогічні пошуки наразі знову повертаються від соціологічних оглядів – «на службу» безпосередньо фізичному вдосконаленню молоді та методиці

фізичної культури ЗВО. Так, провідна українська компаративістка й методологиня О. Локшина зазначає: «Так, сьогодні знову «золотим» правилом для кожного компаративіста став розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті; посилено практичну зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти» (Локшина, 2014, с. 8–9).

Також наша стаття доповнює новітні дослідження, скеровані на зміну освітньої політики та менеджменту в контексті глобалізму та інформатизації, де ґрунтовні порівняльні рефлексії кінця першої чверті XXI століття можуть дати цінний матеріал як для збереження традицій, так і викорінення негативних тенденцій (Bray, 2003; Skalski, et al., 2020).

Використані нами методи дослідження охоплюють як власне педагогічно-компаративні (порівняльно-історичний, порівняльно-типологічний, зіставно-порівняльний), так і альтернативні (порівняльно-критичний метод, SWOT-аналіз, психокультурний аналіз відмінностей і переваг національних моделей підготовки студентів до фізичного самовдосконалення).

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Компаративістика фізичної культури досліджує порівняння актуальних аспектів фізичної культури та спорту в різних країнах, культурах, соціальних умовах тощо. Проте в інформаційну епоху спостерігається не тільки розширення предметного фокусу, а й «міждисциплінарних трансформацій функцій порівняльної педагогіки», які еволюційно детермінували нові парадигмальні феномени: дивергентність, конвергентність, коеволюційність та інші гібридні й між наукові методологічні вектори (Naydenova et al., 2018). Це сприяло залученню до педагогічної методології нейронаукових, інформаційно-технологічних, квантитативно-статистичних та інших інструментів.

Проте в цьому дискурсі серед корпусу праць найвідоміших науковців ми зупинимося на ключових, які репрезентують практично орієнтоване різноманіття підходів. Так, німецький дослідник Клаус Гайнеманн, автор відомої книги «Sportwissenschaft in Europa: Eine Einführung in den Internationalen Vergleich» («Спортнаука в Європі: Вступ до міжнародного порівняння») здійснив значний внесок у компаративістичні дослідження у практику фізичного виховання. Проте програмною є його ключова стаття «Sports clubs in Europe. A contribution to intercultural comparative sports sociology» (1999) («Спортивні клуби Європи. Внесок у міжкультурну порівняльну спортивну соціологію»), де автор порівнює позаосвітні аспекти фізичного самовдосконалення в контексті соціологічної парадигми педагогічної компаративістики, яка тоді домінувала в Європі.

Проблематичні обриси сучасного компаративного дослідження теорій і практик молодіжного фізичного самовдосконалення в передінформаційну епоху (до поширення Інтернету) були передбачені й закладені кілька десятиліть тому назад, коли школи й університети ще були основними центрами інтелектуального й фізичного розвитку. Науковці того часу теж порівнювали регіонально-типологічні моделі, але основними напрямами пошуку вважали самостійну («заочну», позаосвітню) фізичну діяльність, співвідношення аматорства й професіоналізму, проблеми доступу, медичні аспекти фізичного самовдосконалення, світоглядно-ціннісні перспективи, масово-групові практики, ґендерні відмінності й обмеження (Bennett, 1983). Проте тоді ще не очікувалося, що інформаційно-технологічні та

маркетингово-індустріальні ресурси кардинально змінять підходи молоді до свого тіла та досконалості, а роль закладів освіти зменшиться й зміниться якісно.

Все ж на межі тисячоліть стало помітно, що клубна, локальна, субкультурна та інші неосвітні форми групових фізичних практик поступово витіснятимуть в молодіжній аксіології академічні (традиційні й класичні) університетські форми фізично-спортивної активності (Heinemann, 1999). Втім, наразі бачимо, що сучасні університети почали швидко й гнучко реагувати на таку зміну пріоритетів, переймаючи клубний, соціально-комунікативний спосіб організації занять без значної претензії на спортивну акмеологію й високі фізичні показники.

Найактуальнішим для нас і найближчим у часі є дослідження німецьких освітологів Роналда Наула та Клода Шойє «Дослідження фізичного виховання та шкільного спорту в Європі» (Naul & Scheuer, 2020). Хоча ця стаття стосується фізичного виховання й освіти у середній школі, все ж автори зробили цінні спостереження й відстежили особливості фізичного самовдосконалення молоді у XXI столітті. Детальність й зосередженість на багатоаспектуальності фізичного самовдосконалення молоді у цій системній статті настільки висока, що вважаємо за потрібне резюмувати її основні положення. Так, автори вказують, що в програмному забезпеченні фізичної культури країн Європи на межі 2020-х років спостерігається значне змішування концепцій на тлі критичного переосмислення соціально-педагогічної компаративістики. Тому варто виокремити шість основних напрямків і тенденцій:

1. *Освітньо-технологічні ресурси* наразі втрачають своє значення для молодіжного фізичного самовдосконалення, натомість поширюються «реакційні практики» психосоціального та тілесно орієнтованого характеру.

2. Оскільки *суб'єктивний досвід* фізичного самовдосконалення превалює, то це необхідно враховувати в змісті й процесі фізкультурної освіти, де соціальна взаємодія й комунікація перемагає потяг до спортивних досягнень чи фізичних показників.

3. *Національне і регіональне різноманіття* практик фізичного самовдосконалення стимулює до розробки гнучких та варіативних академічних програм

4. *Зниження рівня здорового способу життя* молоді (малорухливість, сидіння за гаджетами) ставлять перед фізкультурною освітою нові вимоги, оскільки вона – єдина обов'язкова «зовнішня сила», що змушує розвиватися.

5. Оскільки *у Європі скорочуються обов'язкові години та компоненти програм* із саморозвитку, то це ставить нові виклики перед загальною фізкультурною освітою.

6. *Освіта має взаємодіяти з іншими формами і пропозиціями* фізичного самовдосконалення (клубами, спортивними об'єднаннями, зацікавленими особами), щоб компенсувати брак власне педагогічного впливу на практики тілесного й фізичного самовдосконалення

Ці неоднозначні й часом тривожні результати компаративних досліджень практики молодіжного самовдосконалення призвели до того, що провідні науковці тепер шукають відповіді на концептуальні питання: *Що таке якісна фізкультурна освіта*? *Як реалізувати право дітей та молоді на фізичний саморозвиток*? *Які правові й освітні рамки інституційного стимулювання молоді бути розвиненою й здоровою*? Ці та інші метатеоретичні аспекти наразі вивчаються шляхом глобального компаративного підходу та ревізії численних модальностей і практик шляхом «всесвітніх опитувань та дискусій» (Pühse, 2005).

Широкомасштабні лонгітюдні дослідження молодіжного фізичного самовдосконалення у дискурсі британських та американських науковців початку XXI століття все ще залишалися в лоні соціологічної компаративістики і не зосереджувалися тільки на інституційному вихованні. У фокусі таких досліджень перебувають регіони Центральної та Східної Європи, США та Тихоокеанської Азії. Так, А. Гаазе, А. Стептон та група колег провели перехресне опитування і виявили, що для західної молодої популяції характерне поширення бездіяльності й слабка персональна мотивація до фізичного самовдосконалення, а в країнах, що розвиваються, деструктивним фактором виступає низьке соціальне забезпечення та рівень валеологічно-гігієнічної обізнаності (Haase et al., 2004). Усе це є різнорегіональними причинами «фізичної бездіяльності молоді». Прикметно, що це дослідження (попри його багатоаспектуальність) торкалося фізичного самовдосконалення у вільний від навчання час. Аналогічні підходи спостерігаємо й у давніших дослідженнях практик персонального самовдосконалення молоді у Європі, де з допомогою стандартизованих протоколів (валідних для різних країн) науковці зібрали дані про рівень застосування понад 20 практик здоров'язбереження та фізичного самовдосконалення, де навчально-виховна діяльність була лише одним пунктом з-поміж ставлення до шкідливих звичок, цінностей та переконань, патернів щоденної поведінки, ґендерних відмінностей тощо (Wardle & Steptoe, 1991). Релевантними для нашого предмету виявилися тільки ті пункти, які виявили системні прогалини в знаннях і надавали методичні рекомендації для програм первинної профілактики в медичній та педагогічній освіті. Втім, автори цього дослідження визнають: «Тісний зв'язок між переконаннями та поведінкою підкреслює важливість персональних когнітивних факторів, тоді як знання про здоров'я, здається, відіграють меншу роль» (Wardle & Steptoe, 1991, p. 935). Ці та інші дослідження показують: у західноєвропейській педагогічно- та соціологічно-компаративістській традиції університетським програмам фізичного саморозвитку, на жаль, відводиться непершорядна роль, а науковці дотримуються настанови: *«Фізичне самовдосконалення – предмет вільного вибору й волі студента, і його не можна змусити фізично самовдосконалюватися в закладі»*. Натомість, на їхню думку, варто впливати на соціальні моделі поведінки й буття молоді.

Обнадіює те, що пізніші порівняльні дослідження практик молодіжного самовдосконалення ставали ближчими до студентського університетського (кампусного) середовища. Особливо це стосується дослідників з Центральної та Східної Європи. Так, група науковців з університетів Загребу та Любляни з допомогою анкетування дослідили мотивацію студентів спортивних університетів до фізичної активності та самовдосконалення й станом на 2013 рік з'ясували: «*Латентна структура типів спортивних мотивів студентів складається з шести факторів: спортивні дії з товаришами (парні, групові), ступінь популярності, наявна фізична форма та здоров'я, соціальний статус, наявність спортивних заходів, участь у відпочинку через спортивну активність*» (Kondric et al., 2013, p. 10).

Отже, з просуванням нашого літературного огляду із заходу на схід Європи спостерігаємо більшу увагу до університетських практик фізичного самовдосконалення студентської молоді й спадання ролі й уваги до стихійних масових та персональних практик. У цьому світлі Україна має значну перевагу, оскільки її представники, методисти фізичної культури та спорту досі дотримуються принципів доцільної пропаганди й ціннісної мотивації в рамках змісту загальної фізкультурної та спеціальної фізкультурно-спортивної освіти. Це підтверджується різним ступенем

мотивації до фізичного самовдосконалення в рамках академічних програм університетів Словенії, Хорватії та Німеччини (Kondric et al., 2013). Все ж академічні практики й теорії мотивації й персонального самовизначення набувають більшої популярності, аніж практики безпосереднього групового залучення через обов'язкові компоненти змісту освіти.

Порівняння рівня позаакадемічної фізичної активності студентів університетів України та країн Вишеградської четвірки (Чехії, Польщі, Угорщини й Словаччини) не на користь України. Якщо українські студенти звикли, що їх стимулюють обов'язковими заняттями, то в інших вказаних країнах спостерігаємо значно вищий рівень регулювання вільного часу, самооцінки власної фізичної активності й практики фізичного самовдосконалення у вільний час (Bergier et al., 2018). Хоча, якщо брати загальний рівень фізичної активності в урочний та позаурочний час, то особливої різниці немає, а за індексом маси тіла (ІМТ) українські студенти мають значну перевагу перед західними однолітками, де спостерігається високий рівень ожиріння або дефіциту маси тіла. Також фізична самооцінка спостерігалася у представників усіх п'яти досліджуваних країн на високому рівні.

Отже, загальні порівняльні висновки щодо практик фізичного самовдосконалення неоднозначні: вони залежать від освітніх традицій східноєвропейського тf західноєвропейського регіонів, від соціально-економічного рівня та рівня академічної свободи студентів. Крім того, найновіші дослідження останніх років доводять, що вирівняти цей диморфізм можна синергійним поєднанням природно орієнтованих академічних практик (занять, гуртків, клубів), формуванням позитивної мотивації («позитивні налаштування»), стимулюванням практик здорового способу життя студентів у кампусі, профілактикою шкідливої поведінки та заохоченням-психокорекцією конструктивних патернів поведінки (харчової, рухової, ментальної, режимної) (Rogowska et al., 2021). Ці напрацювання дають приклад неоціненного досвіду для української вищої освіти, яка має все більше зближувати навчальне й позанавчальне середовище і модуси студентської поведінки безпосередньо в університеті та поза ним. При цьому долатиметься деструктивний стереотип студента, що він у закладі діє по-одному (згідно з академічним протоколом), а поза ним – по іншому.

Порівнюючи українські та світові практики підготовки студентської молоді до фізичного самовдосконалення, ми вже зазначали, що в університетах України наразі не тільки зберігається, а й примножується традиція прерогативи зовнішнього (програмного) регулювання студентської активності й діяльності зі здоров'язбереження та фізичного самовдосконалення (Шоробура, 2023; Мозолев, 2022). При цьому основним внутрішнім ресурсом, який може регулюватися ззовні педагогічними засобами, залишається мотивація та ціннісна сфера. Проте ми фактично можемо виокремити й порівняти три методологічні напрямки університетських практик студентського фізичного самовдосконалення в Україні:

1. Оснащення знаннями та методами. Цей компонент імплементується шляхом створення педагогічних умов для формування знань, розуміння механізмів, необхідності та формування на цій основі «власної системи сенсів і мотивів» (Атаманюк, 2022, с. 6). В основі знаннєво-методичного компоненту практик самовдосконалення лежить системний і цілісний підхід, який поширюється й на наступні компоненти та методичні напрями (див. пункти нижче) і скерований на формування знань, переконань, принципів та умов фізичного самовдосконалення в освітньому процесі й поза ним.

2. *Формування мотиваційно-ціннісної сфери*. Ми вже писали, що цей аспект є наріжним в університетських практиках фізичного самовдосконалення українського студентства. Він орієнтований більше на самостійні і позаурочні практики, оскільки основна система регулярного фізичного навантаження є обов'язковим змістом освіти, і потреби переконувати студентів в такій участі немає. Ми вважаємо це недоліком, оскільки тут має місце адміністративно-планова мотивація (обов'язкове відвідування занять з фізичної культури). Загалом же науковці суголосні в конструктивній думці, що компетентності з розуміння, планування й організації самостійної систематичної фізичної активності й діяльності має найбільші перспективи (в тому числі й для фізичного самовдосконалення і самовиховання упродовж життя) (Мозолев, 2022, с. 33).

3. *Саморегуляція й самоконтроль*. Відносно інноваційною практикою стимулювання студентів (особливо педагогічних та фізкультурних ЗВО) є їх залучення до планування, самоконтролю й обліку процесу-результату фізичного самовдосконалення (Матвієнко, 2017, с. 13). Цей третій напрям педагогічної діяльності найбільше відповідає міжнародним освітнім стандартам, за якими студент є головним суб'єктом свого самовдосконалення й за підтримки викладачів дотримується власної освітньо-оздоровчої траєкторії із занесенням специфіки процесу, проміжних результатів та змін в особистий щоденник.

Очевидно, що ці методичні напрями університетських програмних практик фізичного самовдосконалення з різним успіхом утілюються комплексно, при чому останній пункт найбільш проблемний. Він успішно реалізується добре мотивованими студентами, для яких фізична досконалість є цінністю, компонентом дозвілля й життєвої філософії й поза освітнім процесом.

Треба відзначити й новітні практики, які тільки набувають популярності. Це варіативні і непрограмні оздоровчі практики, які використовують ЗВО як середовище для самоорганізації студентів на основі спортивних, фітнес-оздоровчих інтересів і поступово уводять клубне й контекстне навчання замість застарілих форм проведення занять (Шавель та ін., 2023). Ці тенденції є фактично першими кроками до деінституалізації й позаурочного характеру фізичного самовдосконалення студентської молоді, що є широко популярним в університетах Західної Європи та США.

Для порівняння українського й зарубіжного освітнього ландшафту, де реалізовуються більш або менш організовані практики студентського фізичного самовдосконалення, наразі існують розлогі дослідження на стику педагогіки й соціології (ми вже зазначали, що педагогічна компаративістика за кордоном досі має виразний соціологічний акцент). Виходячи з цього, ми можемо зосередити порівняльний фокус не тільки на окремих країнах, а й на регіонах, що мають спільні тенденції, а також виокремити конструктивні й деструктивні тенденції, аби узагальнити, зіставити й провести аналіз сильних та слабких сторін за кожним типом практик самовдосконалення (SWOT-аналіз).

Так, цікавим є порівняння характеру програмного підходу до студентського фізичного й тілесного самовдосконалення України та США. Зокрема у США такі програми визначаються й затверджуються на рівні кафедр, а останнім часом викладачі надають пріоритет різноманітним фітнес-практикам, командним видам спорту та індивідуальним видам з урахуванням інтересів окремих студентів (Banville et al., 2021). Варто зазначити, що й в Україні ця тенденція набуває популярності, хоча участь членів кафедри у визначенні змістового наповнення навчального плану ще незначна.

Більш контрастними відносно української системи освіти і позаосвітніх практик видаються азійські та південноамериканські системи фізичного самовдосконалення. Їхня специфіка менше залежить від освітньої політики й більше – від соціальної. Цікавим у цьому вимірі видається традиція й проблематика такого самовдосконалення у країнах Латинської Америки та Карибського басейну, яка детально досліджена на прикладі 26 країн колективом науковців із Департаменту фізичного виховання, спорту й рекреації Прикордонного університету (Universidad de La Frontera) (Чилі) (Aguilar-Farias et al., 2018, p. 978). Ці науковці з тривогою відзначають: тільки 15 % молоді до 19 років є фізично активними, а системні практики фізичного самовдосконалення наштовхуються на дві ключові перешкоди:

1. Відсутність повноцінного доступу та соціальна нерівність (в тому числі економічна й ґендерна).

2. Високий рівень консерватизму й надмірної традиційності в освітніх підходах та способах фізичного виховання.

Порівняння зацікавленості та участі студентів Бразилії, Колумбії, Чилі, Мексики та Венесуели з європейськими країнами (Данією, Нідерландами, Швецією) виявляє разючу відмінність. Латиноамериканці найбільш схильні до стихійних групових та індивідуальних фізичних практик, на які освіта майже не має впливу. Як вихід місцеві методисти пропонують обмін досвідом, міжкультурну комунікацію та адаптацію цих дискурсів до місцевих особливостей (Aguilar-Farias et al., 2018). Натомість бачимо, що Україна за понад 30 років незалежності зуміла швидкими темпами засвоїти більшість передових європейських підходів, окрім деяких традиціоналістських позицій, які ми наведемо нижче.

Для увиразнення порівняльних контрастів наведемо приклад Південної Кореї, яка змогла на перетині традицій східної й західної культури поєднати у студентських практиках самовдосконалення освітні й позаосвітні комплексні підходи. В місцевих університетах та спортивних клубах молодь займається бойовими мистецтвами (тхеквондо та хапкідо), які не лише зміцнюють тіло, але й виховують дисципліну та самоконтроль. Це доповнюється «західною модою» на відвідування фітнес-залів та спортивних клубів. Прикметно, що особливої актуальності проблема фізичного та ментального самовдосконалення молоді в цьому регіоні набула після пандемії COVID-19, коли для управління психічним та фізичним здоров'ям педагоги, соціологи й медики посилили впровадження дистанційних практик медитації, йоги й довільної фізичної активності (Yoo et al., 2021).

Аналіз практик фізичної та спортивної активності у країнах, які традиційно перебувають в «діалозі», на «перетині» культур або змаганні автентичного та запозиченого, дає цікавий матеріал для роздумів. Так, нещодавні дослідження мотивації й цілепокладання турецьких спортсменів показали, що турецька молодь надає перевагу заняттям в закритих приміщеннях, тоді як далі, на Захід Європи, студенти є «відкритими до простору». Окрім того, турецька молодь часто виявляла демонстративно-нарцистичну мотивацію (уникнення невдач, демонстрація сили, досягнення успіху), натомість представники Західної Європи проявляють у практиках фізичного самовдосконалення прагматично-егоїстичні мотиви (Ceylan et al., 2022). У свою чергу, на нашу думку, українська молодь виявляє проміжний тип, який містить психосоціальні ознаки індивідуалізму й помірні нарцистичні маркери («для себе і для людей»).

Задля більш компактного подання результатів компаративно-типологічного аналізу нижче у вигляді резюмувальних таблиць ми наведемо найсимптоматичніші культурно-регіональні й освітні атрибуції практик студентського самовдосконалення за ключовими країнами, акцентуючись на основних перевагах та недоліках (табл. 1).

Таблиця 1

Переваги й слабкі сторони практик фізичного самовдосконалення молоді за країнами

Країна	Переваги практики	Слабкі сторони практик
США	Різноманітність програм сприяє персональному й довготривалому залученню. Традиційно акмеологічна мотивація заохочує студентів постійно прагнути до вдосконалення. Надрозвинена інфраструктура дозволяє завжди і в будь-який спосіб мати доступ до засобів самовдосконалення	Неузгодженість між школами та відмінність в якості програм фізичного виховання в різних штатах. Надмірний акцент на конкуренції, яка з мотивації часом переростає в психологічну перешкоду (особливо у студентів з невисокими фізичними кондиціями)
Японія	Культурна інтеграція фізичного самовдосконалення: традиційні види спорту та вправи є невід'ємною частиною системи освіти. Цілісний підхід сприяє не тільки фізичному саморозвитку, а й розумовій дисципліні та духовному становленню	Жорсткість навчальних програм часто залишає студентам мало місця для вивчення видів діяльності на основі їхніх особистих інтересів. Високі очікування від викладачів. Можуть призводити до стресу та виснаження серед студентів, які більшість часу проводять в цифровому середовищі
Німеччина	Традиції структурованого й систематичного самовдосконалення допомагають розвивати витривалість, силу та координацію. Широка доступність аматорських спортивних клубів дозволяє студентам самовдосконалюватися в позаурочний час і продовжувати ці практики протягом усього життя	Надмірна схильність до ігрових форм фізичної активності й обмеження можливості для студентів, які зацікавлені у заняттях легкою атлетикою на вищому рівні. Масовий і мало контрольований викладачами характер фізичного самовдосконалення студентів, що знижує контроль і доцільність практик

Проте як в університетах вищезгаданих країн, так і в Україні, вимальовуються три спільні прогресивні тенденції, які більше або менше взаємодоповнюють одна одну в кожному національному освітньому просторі. Перша – зростання індивідуального підходу як параметру, який враховується програмно. Фізичні можливості та інтереси кожного студента тепер мають вплив як на планування загальної підготовки, так і створення індивідуальних програм навчання й самовдосконалення. Такий підхід дозволяє студентам досягати найкращих результатів і підтримувати високий рівень мотивації.

Друга тенденція – соціально-комунікативна. Оскільки фізична культура й спорт визнані не тільки способами діяльності, а й формами комунікації, то групові

тренування та змагання відіграють вирішальну роль у фізичному вихованні й задоволенні потреб в соціальній взаємодії. Вони розвивають командний дух, покращують соціальні навички та стимулюють здорову конкуренцію й прагнення до самовдосконалення.

Третьою і найбільш інноваційною тенденцією є інтеграція технологій. Сучасні технології надають нові можливості для фізичного самовдосконалення. Застосунки для фітнесу, розумні годинники та інші гаджети допомагають студентам та викладачам технологізувати процес самовдосконалення, ставити цілі та контролювати прогрес. Віртуальні тренування та онлайн-заняття також стають популярними, що дозволяє студентам займатися в зручний час і в зручному місці.

Якщо використати проведений компаративний та рефлексивний дискурс, а також досвід авторів статті з фізичного виховання української студентської молоді, то можна вдатися до визначення «сильних і слабких сторін» української університетської моделі самовдосконалення студентів. Так, з поширенням неформальної та дистанційної освіти при компаративних дослідженнях педагогічних практик та підходів став широко застосовуватися SWOT-аналіз, який дозволяє виявити сильні та слабкі сторони, можливості та загрози кожної системи для визначення їх конкурентних переваг та недоліків (Yelken et al., 2012). Нижче, у табл. 2 пропонуємо такий аналіз за основними методичними атрибуціями.

Таблиця 2

SWOT-аналіз систем фізичного самовдосконалення студентів в університетах України

Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
Достатній контроль й фасилітація з боку викладачів університетів. Конструктивне поєднання традиційних практик з інноваційними. Важливість освітніх інституцій як осередків фізичного самовдосконалення	Використання академічного тиску та примусу для мотивації. Надмірна стандартизація змісту фізкультурної освіти (нормативи, обов'язкові дисципліни)
Можливості (Opportunities)	Загрози (Threats)
Висока сенситивність до інноваційних та запозичених методик. Швидкий темп освітніх реформ, які тривають наразі	Низька можливість інвестицій та розбудови інфраструктури під час військово-політичної кризи. Міграція населення, дистанційне навчання, зміна суспільних пріоритетів

Як бачимо, типова сучасна система вітчизняної університетської практики, скерованої на фізичне самовдосконалення студентів наразі хоч і має недоліки, перебуває в реформаційному процесі й конструктивному засвоєнні передового досвіду, що здійснюється, в силу соціально-історичних перипетій, в деприваційному, але швидкому темпі.

Результатом статті стало не тільки порівняння й аналіз теоретичних дискурсів, а й розгорнута палітра нюансів, проблем та переваг фізичного самовдосконалення студентів в університетах різних країн. Для наочності й простоти репрезентації ми можемо використати досвід вивчення вітчизняної та міжнародної практики підготовки студентів університетів до фізичного самовдосконалення в контексті

педагогічної компаративістики й подати ключові відмінності такої підготовки в узагальнювальній таблиці 3.

Таблиця 3

Специфіка підготовки студентів до фізичного самовдосконалення в університетах різних країн

Країна	Методично-організаційна специфіка	Пояснення суті
1	*2*	*3*
США	Індивідуальний вибір активностей. Підтримка здорового способу життя. Доступ до сучасних спортивних комплексів	Студенти можуть обирати різні види фізичної активності, від баскетболу до йоги. Університети надають інформацію та ресурси для здорового харчування та управління стресом. Добре оснащені тренажерні зали, басейни, стадіони
Велика Британія	Спортивні клуби та товариства (клубна освіта). Імплементація фітнес-програм. Інтеграція фізичної активності в навчальну програму	Широкий вибір спортивних клубів та секцій для занять як аматорським, так і професійним спортом. Різноманітні фітнес-програми, від кардіо до силових тренувань. Заняття з фізичної культури є обов’язковими для студентів
Німеччина	Університетські спортивні клуби. Регулярні змагання. Акцент на здоров'я та благополуччя	Багато університетів мають власні спортивні клуби та секції. Організовуються змагання між університетами, що стимулює студентів до активної участі. Реалізація програм, що поєднують фізичну активність з оздоровчими заходами
Японія	Традиційні бойові мистецтва. Колективні вправи. Здоровий спосіб життя в широкому розумінні	Включення в програму таких бойових мистецтв, як дзюдо та карате. Популярні колективні вправи, які проводяться регулярно. Акцент на здоровому харчуванні та загальному благополуччі
Австралія	Активний відпочинок на природі. Комплексні програми фітнесу. Підтримка ментального здоров'я	Заохочення до активного відпочинку, включаючи серфінг, плавання, піші прогулянки. Програми, що поєднують кардіо, силові тренування, йогу. Включення практик, що сприяють ментальному здоров'ю (медитація)
Південна Корея	Інтенсивні тренування Традиційні спортивні практики. Використання технологій	Суворий графік тренувань та велика увага до фізичної підготовки. Використання таких традиційних методів, як тхеквондо. Використання сучасних технологій для моніторингу фізичної підготовки

Продовження таблиці 3

1	*2*	*3*
Канада	Різноманітність видів спорту. Інклюзивні програми. Індивідуальні тренувальні плани	Великий вибір спортивних активностей, включаючи зимові види спорту. Програми, що підтримують участь студентів з різними фізичними можливостями. Розробка персоналізованих тренувальних планів для кожного студента
Фінляндія	Підхід до всебічного розвитку. Акцент на природних видах спорту. Збалансоване харчування	Програми, що поєднують фізичну активність з інтелектуальним розвитком. Включення в програму таких активностей, як лижі та плавання в озерах. Підтримка здорового харчування через університетські кафетерії
Україна	Інтеграція фізичного виховання в навчальний процес. Розвиток спортивної інфраструктури. Психолого-педагогічна підтримка та стимулювання мотивації	В більшості університетів фізичне виховання є обов'язковим предметом, а програми поєднують спортивні ігри з оздоровчими практиками – фітнесом, оздоровчою гімнастикою. Уряд активно інвестує у розвиток спортивної інфраструктури, як в освітніх закладах, так і для масового використання. Значна увага приділяється психологічній підтримці студентів, допомозі у формуванні мотивації до здорового способу життя і фізичного самовдосконалення, в тому числі й на персональному рівні

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Як бачимо, система фізичного самовдосконалення студентів у кожній країні має свої сильні та слабкі сторони. Так, практики фізично-тілесного самовдосконалення США виграють від різноманітності та ресурсів, але стикаються з надмірною послідовністю, масовістю та акцентом на конкуренції. Японська методика фізичного виховання вирізняється культурною інтеграцією та цілісним розвитком, але пропонує жорсткі та негнучкі модуси, що можуть бути стресовими для «цифрової» молоді. Те ж саме стосується Європейського регіону: наприклад, Німеччина пропонує систематичне навчання й фітнес, але мало зосереджується на змагальних видах спорту та має мінливий доступ та освітній ландшафт. Проте у фокусі місцевих дослідників та практичних користувачів цих систем помітно, що актуальні практики достатньо сприяють всебічному фізичному розвитку студентів, формуванню здорового способу життя і забезпеченню їхньої готовності до професійної діяльності з урахуванням фізичного та психологічного благополуччя. При цьому вони демонструють різноманітність підходів до фізичного самовдосконалення, які відображають унікальні культурні та освітні традиції кожної країни.

Проведений SWOT-аналіз лаконічно, але репрезентативно демонструє українську специфіку предмету дослідження. При цьому загальний висновок з цього

питання: українські практики підготовки студентів до фізичного самовдосконалення більш традиційні і менш гнучкі у порівнянні із закордонними. Важливо відзначити, що багато аспектів фізичного виховання в Україні потребують модернізації та адаптації до сучасних потреб і інтересів молоді, що можна досягти через інвестиції у спортивну інфраструктуру, підготовку кваліфікованих фахівців, запозичення регіонального досвіду й упровадження інноваційних методик. Проте українська методика й реформатика фізичного самовдосконалення молоді в рамках освітніх інституцій (університетів) перебуває в актуальному світовому «фарватері», де синергійно поєднуються індивідуальний підхід, групове фізичне самовдосконалення та інтеграція підходів та технологій у фізкультурну та спортивну діяльність студентів та викладачів.

Перспективою подальших досліджень є пошук теоретичних та соціологічних матеріалів, в яких висвітлюється проблема дефініції «фізичного самовдосконалення студентської молоді» на тлі того, що в різних регіонах та освітньо-соціальних парадигмах існують невідповідності, застарілі підходи та семантична невизначеність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєв, О. (2022). Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до диференціації та індивідуалізації фізичного виховання учнів. *Молодь і ринок*, *3*, 201. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.260010

2. Атаманюк, С. (2022). Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до використання інноваційних видів рухової активності: методологічна основа. *Освіта. Інноватика. Практика*, *10*(3), 6–15. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i3-001

3. Василюк, А. Корсак, К., & Яковець, Н. (2002). *Нариси з порівняльної педагогіки.* Ніжин Ред.- видав. відділ НДПУ.

4. Гах. Р. В. (2012). *Система фізичного виховання молоді в українських і польських загальноосвітніх школах* (*друга половина* XIX – *початок* XX *ст.*). [Дисертація канд. пед. наук: 13.00.01]. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль. 200 с.

5. Гринченко, І. Б. (2014). Професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання. Досвід європейських країн. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, *42*, 39–50. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2014_42_7.

6. Литвин, М. П. (2014). Вплив народної фізичної культури на підвищення мотивації самовдосконалення фізичних якостей студентів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури* (*фізична культура і спорт*), *9* (50), 87–90. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_/2015_11_26

7. Локшина, О. І. (2014). Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі. *Порівняльно-педагогічні студії*, *2*, 5-12. https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2014/2014_6/1.pdf

8. Локшина, О. І. (2020) Comparative education as a science: basic characteristics. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів.* Матеріали тез доп. IX міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (14 трав. 2020 р.). Хмельницький національний ун-т, м. Київ, м. Хмельницький, 18–21. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721233

9. Матвієнко, М. І. (2017). *Формування умінь та навичок до самостійних занять фізичними вправами студентів педагогічних університетів* [Дисертація на здобуття ступеня кандидата наук. 13.00.02 - Теорія і методика навчання]. Київ.

10. Мозолев, О. М. (2022). *Організація фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей.* Хмельницький, Видавець ФОП Цюпак А. А.

11. Мозолев, О. М. (2014). Теоретичний аналіз проблеми формування потреби до фізичного самовдосконалення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*, *1*, 94–98.

12. Павлюк, В. І. (2012). *Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді*. [Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04]. Умань, 294 с.

13. Порівняльна педагогіка. Методологічні орієнтири українських компаративістів (2015). Київ. Педагогічна думка.

14. Сбруєва, А. А. (2021). *Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти*. Суми. СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

15. Скальські, Д. (2019). *Концепції фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу*. [Дисер. на здобуття доктора педагогічних наук]. Умань.

16. Турчин, А. І. (2002). *Сучасні підходи до підготовкивчителів професійної школи у Німеччині.* [Автореф.дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук]. Київ.

17. Чепіль, М. М. (2014). *Порівняльна педагогіка: навч. посіб*. Київ. Академвидав.

18. Шавель, Х. Є., Бойко, Ю. С., & Соколенко, Л. С. (2023). Інноваційні моделі підготовки здобувачів вищої освіти в галузі фізичного виховання та спорту. *Академічні візії*, *17*. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7724404

19. Шоробура, І. М. (2023). Фізичне самовдосконалення студентів педагогічних пеціальностей в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері туризму, фізичної культури та спорту*. Матеріали VI Всеукраїнської наук.-практ. конф., 242–245 (Хмельницький, 21-22 березня 2023 р.). Хмельницьки. ХГПА.

20. Aguilar-Farias, N., Martino-Fuentealba, P., Carcamo-Oyarzun, J., Cortinez-O'Ryan, A., Cristi-Montero, C., Von Oetinger, A., & Sadarangani, K. P. (2018). A regional vision of physical activity, sedentary behaviour and physical education in adolescents from Latin America and the Caribbean: results from 26 countries. *International journal of epidemiology*, *47*(3), 976–986. https://doi.org/10.1093/ije/dyy033.

21. Banville, D., Marttinen, R., Kulinna, P. H., & Ferry, M. (2021). Curriculum decisions made by secondary physical education teachers and comparison with students' preferences. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, *12*(3), 199–216. https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1893124

22. Bennett, B. L. (1983). *Comparative physical education and sport*. Lea & Febiger, 600 Washington Square, Philadelpia, PA 19106.

23. Bergier, J., Tsos, A., Popovych, D., Bergier, B., Niźnikowska, E., Ács, P., et al. (2018). Level of and factors determining physical activity in students in Ukraine and the Visegrad countries. *International journal of environmental research and public health*, *15*(8), 1738. https://doi.org/10.3390/ijerph15081738

24. Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. *Policy Futures in Education*. Vol. 1, No. 2., 209–224.

25. Ceylan, L., Bilen, E., Eliöz, M., & Küçük, H. (2022). Comparison of Motivation Levels of Outdoor and Indoor Athletes Studying Physical Education and Sports Training. *Journal of Educational Issues*, *8*(1), 629–642. doi:10.5296/jei.v8i1.19860

26. Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *12(3*), 191–213. https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227

27. Haase, A., Steptoe, A., Sallis, J. F., & Wardle, J. (2004). Leisure-time physical activity in university students from 23 countries: associations with health beliefs, risk awareness, and national economic development. *Preventive medicine*, *39*(1), 182–190. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.01.028

28. Heinemann, K. (1999). *Sport Clubs in Various European Countries*. Schattauer Verlag.

29. Kondric, M., Sindik, J., Furjan-Mandic, G., & Schiefler, B. (2013). Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of sports science & medicine*, *12*(1), 10–18.

30. Naul, R., & Scheuer, C. (2020). Comparative analysis of physical education and school sport development and research in Europe. *Research on physical education and school sport in Europe*, 520–544.

31. Naydenova, N., Tagunova, I., & Sukhin, I. (2018). Interdisciplinary transforming of the functions of pedagogical comparativistics. *SHS Web of Conferences*, Vol. 55, 03024. EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/shsconf/20185503024

32. Pachociński, R. (1998). *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa. IBE.

33. Pühse, U. (2005). *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects*. Meyer & Meyer Verlag.

34. Rogowska, A. M., Pavlova, I., Kuśnierz, C., Kwaśnicka, A., Koszyk, S., & Hejno, M. (2021). Comparison of healthy behavior in Ukrainian and Polish students of physical education. *Physical Activity Review*, *2*(9), 56–65. DOI: 10.16926/par.2021.09.21

35. Schubert, V. (2005). Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. In: *Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft*. *Verlag für Sozialwissenschaften*. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83390-7_3

36. Skalski, D., Kowalski, D., & Tuz, M. (2020). Порівняльний аналіз прикладів реалізації державної політики у сфері фізичної культури та охорони здоров'я. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, *21*, 39–49. https://doi.org/https://doi.org/10.32447/20784643.21.2020.04

37. Van Dael, H. (1993). *L"Education compare*. Paris PUF. Coll."Que Sai-je?".

38. Wardle, J. & Steptoe, A. (1991). The European Health and Behaviour Survey: rationale, methods and initial results from the United Kingdom. *Social Science & Medicine*, *33*(8), 925–936. https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90263-C

39. Yelken, T. Y., Kılıc, F., & Ozdemır, C. (2012). The Strategic Planning (SWOT) analysis outcomes and suggestions according to the students and the lecturers within the distance education system. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *13*(2), 267–276. https://www.learntechlib.org/p/55330/.

40. Yoo, J. I., Han, J. K., Youn, H. S., & Jung, J. H. (2021). Comparison of health awareness in South Korean middle school students according to type of online physical education classes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(15), 7937. https://doi.org/10.3390/ijerph18157937.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-9

Кандидатка педагогічних наук, **ТЕТЯНА ЛАРІНА**
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, Україна
E-mail: tatjanalarina6@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-9398-8864

ІНТЕГРАЦІЯ ПРІОРИТЕТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід використання пріоритетних технологій цифрової освіти та їх інтеграції у навчальний процес в університетах Німеччини. Виявлено, що цифрова освіта є динамічною та перспективною і базується на гуманістичному образі людини, науковій доступності, здатності до критичної рефлексії та відповідної наукової практики, а подальше цілеспрямоване вивчення дидактики викладачами у ЗВО сприяє стійкому покращенню якості викладання. З'ясовано, що генеративний штучний інтелект стає дедалі потужнішим інструментом для багатьох форм цифрового підтвердження досягнень. Проаналізовано аспект аналітики навчання і важливість соціальної інтеграції студентів у процесі цифровізації. Констатовано, що базове етичне розуміння роботи з генеративним штучним інтелектом містить у собі підзвітність, відповідальність та прозорість. Характерними ознаками системи штучного інтелекту є автономність, інтерактивність та адаптивність. Виявлено, що використання чат-ботів на основі штучного інтелекту у навчальному процесі є лише частково корисним для прикладної орієнтації викладання в університеті.

У контексті цифрової освіти Зігенського університету (*Universität Siegen*) *проаналізовано комбіновану структуру впроваджених у процес навчання категорій щодо підтримки та розробки конкретних пропозицій. З'ясовано актуальність питання підтримки викладачів, їх дидактичних концепцій та цілеспрямованих методів викладання за допомогою цифрових інструментів та інфраструктури. За результатами вивчення зарубіжного досвіду з'ясовано, що усі пропозиції, які розроблені з позиції комбінованої дидактичної та технічної перспективи, відповідають цілям студентоцентрованого та компетентнісно-орієнтованого навчання. Зроблено висновок про те, що пріоритетними є технології генеративного штучного інтелекту. Важливим дидактичним аспектом в контексті цифровізації є інтегративний підхід у напрямі цифрової трансформації в університетах Німеччини.*

***Ключові слова*:** *університети Німеччини, цифрова освіта, пріоритетні технології, дидактична концепція, соціальна інтеграція у навчальний процес, генеративний штучний інтелект, інтегративний підхід, цифрова трансформація.*

INTEGRATION OF PRIORITIZED TECHNOLOGIES OF DIGITAL EDUCATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITIES IN GERMANY

ABSTRACT

Foreign experience regarding the prioritized technologies of digital education and their integration into the educational process of German universities is analyzed in the

article. It is discovered that digital education is dynamic and promising and is based on the humanistic image of the person, scientific accessibility, the ability of critical reflection and relevant scientific practice. Besides, further purposeful learning of didactics by lecturers in higher educational institutions contributes to the sustainable improvement of teaching quality. It is found that generative artificial intelligence is increasingly becoming a powerful tool for various forms of achievements validation. The learning analytics and the importance of students' social integration in the digitalization process are analyzed. It is established that the basic ethical understanding of working with generative artificial intelligence includes accountability, responsibility and transparency. The characteristic features of an artificial intelligence system are autonomy, interactivity and adaptability. It is found that using chatbots based on artificial intelligence in the educational process is only partially beneficial for the applied orientation of teaching at the university.

In the context of digital education at Siegen University, the combined structure of the implemented categories regarding to the support and development of specific proposals in the teaching and learning process is analyzed. The relevance of the issue concerning the support of lecturers, their didactic concepts and purposeful methods for teaching enrichment with the help of digital tools and infrastructure is highlighted. According to the results of the foreign experience study, it is found that all proposals that were developed from the position of the combined didactic and technical perspectives meet the objectives regarding the quality of student-oriented and competence-oriented education. It is concluded that generative intelligence technologies are priority. An important didactic aspect in the context of digitalization is an integrative approach towards digital transformation in the universities of Germany.

Keywords**:** *universities of Germany, digital education, prioritized technologies, didactic concept, social integration into the educational process, generative artificial intelligence, integrative approach, digital transformation.*

ВСТУП

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні, особливо в епоху цифровізації, спрямовують навчальний процес до пошуку ефективної освітньої моделі з метою якісної самореалізації студента, спрямованої на його особистісно-професійний розвиток та формування конкурентоспроможності відповідно до вимог ринку праці. Динамічний розвиток суспільно-економічних та міжнародних відносин потребує підготовки спеціалістів з будь-якої галузі знань, здатних своєчасно адаптувати набуті фахові компетентності до реалій та викликів XXI століття. Як відомо, система вищої освіти Німеччини забезпечує ринок праці якісно підготовленими професіоналами відповідно до вимог сучасності. Тому, німецький досвід щодо інтеграції пріоритетних технологій цифрової освіти у навчальний процес в університетах сприятиме покращенню цифрової трансформації у закладах вищої освіти України.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – теоретично проаналізувати і виявити пріоритетні технології цифрової освіти та охарактеризувати процес їх інтеграції у навчальний процес в університетах Німеччини.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий інтерес до використання технологій цифрової освіти та їх ефективного впровадження у навчальний процес фахової підготовки студентів вищих

навчальних закладів Німеччини актуалізує перспективи практичних можливостей. У контексті цифрової освіти, вітчизняні науковці О. Акімова, Я. Гапчук та М. Сапогов досліджували тенденції цифровізації освітнього середовища у закладах вищої освіти німецькомовних країн.

Різні аспекти цифрової трансформації, впровадження технологій генеративного штучного інтелекту та різноманітність їх впливу на навчальний процес в університетах Німеччини були предметом дослідження таких зарубіжних науковців, як: А. Вататабе (A. Watatabe), М. Ебнер (M. Ebner), А. Золлер (A. Zoller), М. Зупаніц (M. Zupanic), Д. Іфентхалер (D. Ifenthaler), П. Лайтнер (P. Leitner), Д. Пієтловіц (D. Pijetlovic), П. Фойблі (P. Feubli), Д. Херцберг (D. Herzberg), М. Шлаттер (M. Schlatter) та ін.

Для реалізації поставленої мети використано такі теоретичні методи, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, інтерпретація.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Професійна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО в контексті цифрової освіти насамперед передбачає спрямування процесу навчання на формування інформаційної компетентності з використанням сучасних медіатехнологій. Такий підхід спонукає до прояву професійної рефлексії викладачів у командній взаємодії з метою адекватного навчання студентів відповідно до обраної спеціальності.

«Цифровізація» часто сприймається як засіб досягнення мети. Аналогові ситуації переходять у цифрові і, таким чином, проходження практик, які раніше були організовані або виконані за допомогою аналогових медіа, тепер організовуються або виконуються з використанням цифрових медіа (швидше, легше, краще). Отже, прогрес цифровізації разом із ноу-хау є підґрунтям нової інфраструктури технологій, що сприяє розвитку нових структурних форм дій, сприйняття та мислення (Zoller, et al., 2024, s. 137).

Вітчизняні науковці О. Акімова, М. Сапогов та Я. Гапчук, досліджуючи питання цифрової трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах, зазначають, що цифрова освіта є динамічною та перспективною, передбачає розумове переосмислення й спритність думки, мисленнєву сміливість та спільну творчість і базується на гуманістичному образі людини, науковій доступності, здатності до критичної рефлексії та відповідної наукової практики. Міждисциплінарність і трансдисциплінарність є дидактичною основою для узагальненої характеристики цифрової освіти, а також її спрямованості на подальший розвиток європейської ідеї в майбутньому (Акімова та ін., 2022, с. 168).

В контексті цифрового навчання студентів ЗВО актуальним питанням також є аспект відповідної професійної підготовленості викладачів, оскільки на якість процесу навчання суттєво впливає і дидактична компетентність науково-педагогічних працівників.

Досліджуючи питання університетської дидактичної програми неперервної освіти, німецькі науковці Й. Зметана, М. Зупаніц та Й. Елерс стверджують, що сфера діяльності викладачів ЗВО традиційно не вимагає будь-якої дидактичної кваліфікації (Smetana et al., 2024, s. 66). Відповідно до цього, більшість викладачів в університетах не є підготовленими або є погано підготовленими до своєї ролі у якості викладачів. Тому, цілеспрямоване подальше вивчення дидактики викладачами у ЗВО сприятиме стійкому покращенню якості викладання. Автори також зазначають, що особливо важливим у часи динамічних соціальних, економічних та екологічних перетворень є

підвищення кваліфікації викладачів, оскільки університети повинні реагувати не лише на зміни, але й активно їх формувати. За результатами досліджень, науковці роблять висновок про те, що університетські дидактичні програми неперервної освіти не лише сприятимуть підвищенню якості викладання та розвитку персоналу, а також спроможні ініціювати глибокі структурні зміни та посилити соціальний вплив університетів (Smetana et al., 2024).

Слід зазначити, що цифрова трансформація в системі неперервної освіти Німеччини актуалізує не лише питання щодо кваліфікованої адаптації викладачів, але й впровадження у навчальний процес технологій, які спроможні ефективно допомагати у вирішенні освітніх завдань та удосконалювати програми підготовки студентів ЗВО. Як відомо, в контексті цифрового навчання динамічно розвиваються технології генеративного штучного інтелекту та їх впровадження у процес навчання майбутніх фахівців різних спеціальностей. Розглянемо різні наукові позиції німецьких дослідників щодо впровадження у навчальний процес цифрових технологій для того, щоб з'ясувати їх можливості, ефективність впливу та пріоритетність.

Отже, генеративний штучний інтелект (Generative Künstliche Intelligenz), за твердженням німецьких науковців Д. МакКевет, П. Фойблі та В. Раст, вже показує хороші результати у формуванні навичок письма, аналізу тексту, розробки та вирішення завдань, що охоплюють широкий спектр дисциплін від природничих до соціальних наук та мистецтва, які на сьогодні є предметом оцінювання успішності у більшості університетів. На думку авторів, штучний інтелект стає дедалі потужнішим інструментом для багатьох форм цифрового підтвердження досягнень. Проте, усе це свідчить швидше про можливості штучного інтелекту або, в кращому випадку, навички використання студентами штучного інтелекту, а не про знання самих студентів. Таким чином, необхідно розробити відповідні цифрові докази навчальних досягнень, котрі дозволять генеративному штучному інтелекту, по можливості, охопити усі рівні таксономії та зосередити увагу на навичках студентів (MacKevett et al., 2024, p. 184).

Як відомо, сфера цифрового навчання динамічно розвивається, підлягає дискусіям і водночас має тенденцію до розвитку перспективних можливостей у напрямі фахової підготовки студентів ЗВО, оскільки передбачає використання технологій, які здатні адаптувати зміст освітньої програми до сучасних потреб із урахуванням рівня компетентностей кожного студента. Цифрові технології у системі неперервної освіти розширюють можливості навчання та ефективного самовдосконалення майбутніх фахівців.

Однією з важливих складових освітнього процесу дослідники М. Ебнер, П. Лайтнер, Й. Лінднер та С. Шьон вважають аналітику навчання, яка через інтерпретацію даних про певного студента надає можливість цілеспрямованого пошуку шляхів покращення індивідуального процесу навчання. При цьому, цей підхід має й деякі недоліки, що пов'язані з прозорістю, відстеженням та захистом даних. Тому, на думку науковців, технології штучного інтелекту можна успішно застосовувати при розробці та використанні додатків і для можливих варіантів дій, наприклад, в системі адаптивного навчання (Schön et al., 2023, s. 29).

В контексті цифрової трансформації, німецькі науковці Н. Мерц, О. Рак та М. Шлаттер звертають увагу на важливість аспекту соціальної інтеграції студентів у процесі цифровізації, що передбачає розвиток їх комунікативних навичок, які сприятимуть соціальній та неформальній взаємодії на робочому місці через програму навчання (Merz et al., 2024).

На думку Д. Херцберг, за допомогою використання штучного інтелекту у вищій освіті, завжди необхідно дотримуватися вимог щодо прозорості, які полягають у відстеженні, поясненні та верифікації систем, що використовуються. Автор зауважує, що відсутність прозорості не завадить успіху та розвитку штучного інтелекту, оскільки інформатика, як технічна наука, працює за принципом ефективності. Постає питання про те, як конфлікт між вимогою щодо прозорості та потребою у штучному інтелекті може бути усуненим за соціальних, етичних міркувань та з позиції щодо захисту даних. Дослідження впливу на освіту повинні не лише використовувати аргументи на підставі технологій, але також враховувати контекст освіти як соціальну конструкцію та зміни в освітньому середовищі, беручи до уваги нормативні аспекти (Herzberg, 2023, s. 94).

Використання штучного інтелекту Д. Іфентхалер розглядає як руйнівний інноваційний поштовх у рамках цифрової трансформації і наголошує на важливості опрацювання сфери його застосування в університеті. На думку науковця, окрім вимог щодо захисту даних для штучного інтелекту, етичні аспекти є також необхідною передумовою для теперішніх та майбутніх реалізацій. Результати наукових досліджень автора свідчать про те, що базове етичне розуміння роботи з штучним інтелектом містить у собі підзвітність, відповідальність та прозорість. Крім того, характерними ознаками системи штучного інтелекту в контексті університетської освіти є автономність, інтерактивність та адаптивність. Ці властивості дозволяють ефективно керувати динамічним, але часто не зовсім зрозумілим процесом навчання. Тому систему штучного інтелекту з такими ознаками важко оцінити, а її прогнози та рекомендації можуть призвести до неочікуваної поведінки та небажаної активності (Ifenthaler, 2023, s. 78–79).

Отже, впровадження технологій генеративного штучного інтелекту в освітній процес вимагає дотримання етичних норм та законів стосовно конфіденційності. Як відомо, віртуальні симулятори з елементами штучного інтелекту можуть бути корисними для розвитку прикладних навичок студентів. Можлива також реалізація адаптованого навчального матеріалу через індивідуалізацію програми навчання з використанням штучного інтелекту, здійснення подальшого електронного оцінювання результатів навчання та виявлення будь-яких труднощів у процесі формування відповідних компетентностей студента.

Досліджуючи питання використання штучного інтелекту в системі освіти вищої школи, німецький науковець А. Вататабе акцентує увагу на додатках штучного інтелекту в контексті викладання, які мають безпосередній вплив на студентів, і доцільності розглядати можливості його використання як першочерговий стимул для подальшого удосконалення процесу навчання (Watatabe, 2023).

За результатами досліджень можливостей використання чат-ботів на основі штучного інтелекту у навчальному процесі закладів вищої освіти, Д. Пієтловіц робить висновок про те, що такий підхід є лише частково корисним для прикладної орієнтації викладання в університеті, оскільки є надто загальним та вимагає когнітивних знань для його оперативного використання (Pijetlovic, 2023).

Таким чином, у контексті цифровізації, актуальність питання використання системи чат-ботів, як корисного помічника при вирішенні різноманітних завдань за складними темами, потребує набуття додаткових фахових компетентностей з метою забезпечення предметно-орієнтованих перспектив.

Професійна підготовка майбутніх фахівців ЗВО у взаємозв'язку з технологіями цифрової освіти передбачає також розвиток критичного мислення і навчально-особистісної самостійності студента, що ґрунтується на відповідальному ставленні викладачів до використання технологій генеративного штучного інтелекту.

На думку німецьких науковців А. Золлер, М. Фроітцхайм, О. Хам, потрібно вносити певні зміни у навчальний процес, що сприятиме забезпеченню більшої відповідальності як за власний процес навчання, так і за процес навчання інших студентів через спільну відповідальність. Такі зміни передбачають:

– покращення самоорганізації індивідуального процесу навчання студентів;

– удосконалення компетентнісно-орієнтованого змісту навчання;

– поширення індивідуальних навчальних домовленостей у процесі навчання;

– збільшення обсягу міждисциплінарних вмінь та знань, використання завдань, які є наближеними до реалій життя;

– поширення неформальної освіти та ініціювання готовності до навчання впродовж життя (Zoller et al., 2024, s. 138–139).

Автори роблять висновок про те, що врахування потреб студентів сприяє активному формуванню навчальних ситуацій і практиці спільного та кооперативного навчання. Таке демократичне партнерське ставлення та взаємодія між викладачами та студентами передбачають адекватний розгляд подій у суспільстві в цілому, врахування швидко змінюваних соціальних умов і розвиток підприємницької діяльності, які необхідно постійно обговорювати та критично аналізувати (Zoller et al., 2024).

Науковці А. Золлер, М. Фроітцхайм, О. Хам зазначають, що у комплексному процесі трансформації викладачі та студенти стикаються не лише з різноманітними проблемними ситуаціями, але й з можливостями та перспективами розвитку у різних сферах навчальної діяльності. З метою надання структурованої підтримки щодо вирішення різноманітних питань, які виникають у процесі навчання, була створена спеціальна структура підтримки процесу навчання в Зігенському університеті (Universität Siegen), що була покликана давати відповіді як на запитання викладачів, так і студентів. Для досягнення поставленої мети була створена команда з цифрового викладання з основною концепцією: «Як можна оптимізувати та зробити перспективним тип роботи комбінованого інтерфейсу?» (Zoller et al., 2024, s. 140). Метою створеної команди було і залишалося високоякісне навчання, орієнтоване на майбутнє Зігенського університету, який, природно, враховує й використовує цифрові технології у навчальному процесі. Команда з цифрового викладання також безпосередньо контактувала з проректорами, факультетами, центральними установами такими, як Центр сприяння університетському викладанню (ZFH), Центр інформаційних та медіа технологій (ZIMT), Університетська бібліотека (UB). Також команда особисто спілкувалася з викладачами та студентами університету. Такий підхід, на думку авторів, надає змогу пристосувати побажання викладачів та студентів як до предметних, так і до індивідуальних потреб. При цьому, завжди враховуються актуальні розробки в цифровій освіті та впровадження інноваційних підходів. Така ефективна співпраця відбувається, наприклад, через спільну підготовку та надання інформації, шаблонів, прикладів додатків та практику, а також через проведення консультацій, семінарських занять, інформаційних і кваліфікаційних заходів та надання особистих консультацій. Інтерфейс команди з цифрового викладання пропонував оптимальне використання вже існуючої мережевої діяльності відповідних закладів для безпосереднього взаємного обміну досвідом. Команда брала участь у

професійних та стратегічних дискурсах, які стосувалися цифрових технологій в університетах, оскільки пов'язані з цією сферою питання можна вирішити лише шляхом спільної співпраці між зацікавленими сторонами. Це сприяло отриманню не ізольованих рішень, а інтегрованих, скоординованих, перевірених та визнаних рекомендацій та їх подальшого впровадження у навчальний процес (Zoller et al., 2024, s. 141).

Проаналізуємо характерні ознаки складових категорій структури підтримки та розробки конкретних пропозицій, яка була створена та впроваджена в університеті з метою формування навичок студентів у процесі навчання:

– *обізнаність* – розробка концепцій щодо подальшого розвитку університету за специфікацією факультетів з метою покращення обізнаності викладачів у сфері використання потенційних можливостей цифрового навчання;

– *професійне зростання* – концепція щодо подальшого покращення професійної підготовки відповідно до навчальних модулів, розробка роздавальних матеріалів та рекомендацій;

– *оснащення* – створення структурних рамок технології, яка враховує потреби викладачів та студентів;

– *експеримент* – розробка та тестування інноваційних підходів до процесу навчання під технічно-дидактичним спостереженням та контролем лабораторії цифрової дидактики (DDLab);

– *супровід* – технічно-дидактичне забезпечення впровадження розроблених форматів;

– *коучинг* – індивідуальне навчальне тренування і колегіальне консультування;

– *обмін і колаборація* – створення платформи для спілкування та взаємодії;

– *контроль та рефлексія* – огляд відгуків та зворотний зв'язок щодо розроблених підходів цифрового процесу навчання;

– *оцінювання* – розробка концепції комплексних іспитів для електронних тестувань та формату іспитів, які є орієнтованими на компетентності.

Кожна з цих основних сфер цифрової освіти забезпечується відповідними інформаційними матеріалами і розробленим форматом неперервної освіти, що, у свою чергу, призводить до формування вимог стосовно індивідуальної розробки формату цифрового навчання (Zoller et al., 2024, s. 147–148).

Слід зазначити, що наукове дослідження у рамках розглянутого вище проєкту враховує підтримку викладачів, їхні дидактичні концепції та цілеспрямовані методи щодо можливостей урізноманітнення навчання за допомогою цифрових інструментів та інфраструктури. Формат та тематична спрямованість ґрунтуються на розробленні пропозицій щодо оцінювання й визнання результатів навчання і складаються з різноманітного поєднання семінарських занять, лекційних, консультаційних годин та проведення регулярного інформаційного обміну у роз'яснювальному форматі та дискусіях. Усі пропозиції розроблені з позиції комбінованої дидактичної і технічної перспективи і спрямовані на забезпечення якості студентоцентрованого та компетентнісно-орієнтованого навчання. Німецькі дослідники А. Золлер, М. Фроітцхайм та О. Хам роблять висновок про те, що інтегративний підхід, розроблений в Зігенському університеті, а також перехід від оцифрування до цифровості підкреслюють наявність глибоких змін в культурі викладання й навчання, які стосуються усієї галузі освіти. Зосередженість на самоорганізованому, компетентнісно-орієнтованому та міждисциплінарному підходах у процесі навчання відображає актуальний

дидактичний дискурс і відповідає потребам та очікуванням сучасної студентської спільноти (Zoller et al., 2024, s. 150).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Теоретичний аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що структурно-дидактичні зміни у сфері цифрової освіти Німеччини передбачають активне удосконалення якості викладання і командну інформативну взаємодію через обмін досвідом у навчальному процесі ЗВО. За результатами вивчення німецького досвіду виявлено, що пріоритетними є технології генеративного штучного інтелекту, які призводять до широкого впровадження налаштувань, що підтримують цифрове навчання. Важливим дидактичним аспектом в контексті цифровізації є інтегративний підхід та набуття адекватних компетентностей у процесі навчання, які сприяють покращенню професійної підготовленості викладачів і вдосконаленню фахової підготовки студентів у напрямі цифрової трансформації.

Подальші розвідки полягають у порівнянні цифрового навчання у ЗВО Німеччини та України з метою розробки відповідних рекомендацій щодо його оптимізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова, О. В., Сапогов, М. В., & Гапчук, Я. А. (2022). Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. *Інноваційна педагогіка*, *50* (2), 166–172. http://www.innovpedagogy.od.ua/50-2

2. Herzberg, D. (2023). Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung und das Transparenzproblem: Eine Analyse und ein Lösungsvorschlag. In Schmohl, T., Watanabe, A., Schelling, K. (Hg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. Hochschulbildung: Lehre und Forschung*, Bielefeld, Band 4, (S. 87–98). https://www.transcript-verlag.de/shopMedia/openaccess/pdf/oa9783839457696.pdf

3. Ifenthaler, D. (2023). Ethische Perspektiven auf Künstliche Intelligenz im Kontext der Hochschule. In Schmohl, T., Watanabe, A., Schelling, K. (Hg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. Hochschulbildung: Lehre und Forschung*, Bielefeld: Band 4, (S. 71–86). https://www.transcript-verlag.de/shopMedia/openaccess/pdf/oa9783839457696.pdf

4. MacKevett, D., Feubli, P. & Rast, V. (2024). Digitale Leistungsnachweise im Zeitalter von generativer künstlicher Intelligenz. *Beiträge wissenschaftlicher Weiterbildung zur Hochschulentwicklung, 1*9 (2), 181–203.

5. Merz, N., Rack, O. & Schlatter, M. (2024). Erhöhung sozialer Eingebundenheit in digitalen Lernsetting-Reicht die Einführung einer digitalen Lernplattform aus? *Beiträge wissenschaftlicher Weiterbildung zur Hochschulentwicklung, 19* (2), 205–228.

6. Pijetlovic, D. (2023). Transdisziplinäre Entwicklung von Chatbots in der Betriebswirtschaftslehre und der Wirtschaftspsychologie. In Schmohl, T., Watanabe, A., Schelling, K. (Hg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. Hochschulbildung: Lehre und Forschung,* Bielefeld: Band 4, (S. 253–269). https://www.transcript-verlag.de/shopMedia/openaccess/pdf/oa/9783839457696.pdf

7. Schön, S., Leitner, P., Lindner, J., & Ebner, M. (2023). Learning Analytics in Hochschulen und Künstliche Intelligenz. In Schmohl, T., Watanabe, A., Schelling, K. (Hg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. Hochschulbildung: Lehre und Forschung,* Bielefeld: Band 4, (S. 27–49). https://www.transcript-verlag.de/shopMedia/openaccess/pdf/oa9783839457696.pdf

8. Smetana, J., Zupanic, M. & Ehlers, J. (2024). Aufbau eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammes mit Bordmitteln. *Beiträge wissenschaftlicher Weiterbildung zur Hochschulentwicklung, 19* (2), 63–68.

9. Watatabe, A. (2023). Studierende im KI-Diskurs. In Schmohl, T., Watanabe, A., Schelling, K. (Hg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. Hochschulbildung: Lehre und Forschung*, Bielefeld: Band 4, (S. 99–118). https://www.transcript-verlag.de/shopMedia/openaccess/pdf/oa97838/39457696.pdf

10. Zoller, A., Froitzheim, M. & Hahm, O. (2024). Fokus digitale Lehre: Ein multiperspektivisches Qualifizierungskonzept. *Beiträge wissenschaftlicher Weiterbildung zur Hochschulentwicklung, 19* (2), 135–158.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-10

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

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню історико-соціальних передумов розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в США. Окреслено теоретичне підґрунтя ретроспективного аналізу становлення та розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти у США у контексті інтеграції знань з філософії, антропології, історії, культурології, мистецтва, педагогіки, психології тощо. На основі аналізу наукових праць американських учених з'ясовано різні аспекти розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти (*еволюція розвитку, вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів на розвиток хореографічно-педагогічної освіти, соціально-педагогічні трансформації змісту освіти, цифровізація освітнього процесу*).

Визначено періоди розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в США: доінституційний період; період становлення та формування освітніх ініціатив; інституційний період; глобалізаційно-технологічний період. Встановлено, що упродовж цих періодів відбувалися суттєві зміни у становленні та розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти. З'ясовано, що трансформаційні процеси пов'язані із соціокультурними змінами, впливом європейських мистецьких традицій, сучасних тенденцій розвитку танцювального мистецтва, інституалізацією танцювальної педагогіки як самостійної галузі мистецтва та академічної дисципліни.

Констатовано, що розвиток вищої хореографічно-педагогічної освіти на сучасному етапі характеризується інноваціями щодо використання цифрових технологій в хореографії та педагогіці, зокрема штучного інтелекту та віртуальної реальності у навчанні танцю; диверсифікацією освітніх програм для підготовки викладачів, хореографів і танцювальних терапевтів; акцентуванням змісту підготовки на культурній інклюзії та соціальній справедливості; формуванням танцювального лідерства; впровадженням зелених ініціатив у хореографічно-педагогічну освіту. Водночас актуалізовано нові виклики глобалізаційно-технологічного періоду (*забезпечення доступності та якості освітніх програм; потреба в більшій інтеграції різних культурних традицій та перспектив в танцювальне мистецтво та освіту; маргіналізація танцювальної освіти в школах; недостатнє фінансування професійного розвитку педагогів-хореографів; інтеграція танцю з іншими академічними предметами, такими як наука, математика, історія та література; впровадження зелених трансформацій в хореографічно-педагогічну освіту*).

***Ключові слова*:** *педагогічна та хореографічна освіта, генеза, США, викладання танцю, періоди розвитку, ключові зміни, освітні трансформації, інституціоналізація та глобалізація освіти.*

THE DEVELOPMENT OF HIGHER CHOREOGRAPHIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE USA

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the historical and social preconditions for the development of higher choreographic-pedagogical education in the USA. The theoretical framework for the retrospective analysis of the formation and development of higher choreographic and pedagogical education in the USA is outlined, focusing on the integration of knowledge from philosophy, anthropology, history, cultural studies, arts, pedagogy, psychology, etc. Based on the analysis of scholarly works by American researchers, various aspects of the development of higher choreographic and pedagogical education are explored, including its evolution, the impact of globalization and integration processes, socio-pedagogical transformations in the content of education, and the digitalization of the educational process.

The periods of the development of choreographic and pedagogical education in the USA are defined as follows: the pre-institutional period; the period of formation and development of educational initiatives; the institutional period; and the globalization-technological period. It was established that during these periods, significant changes occurred in the formation and development of higher choreographic and pedagogical education. Transformational processes were linked to socio-cultural changes, the influence of European artistic traditions, contemporary trends in dance art development, and the institutionalization of dance pedagogy as an independent field of art and academic discipline.

It was concluded that the development of higher choreographic-pedagogical education in the modern stage is characterized by innovations in the use of digital technologies in choreography and pedagogy, including artificial intelligence and virtual reality in dance education; the diversification of educational programs for training teachers, choreographers, and dance therapists; a focus on cultural inclusion and social justice in training content, the formation of dance leadership; and the implementation of green initiatives in choreographic and pedagogical education. At the same time, new challenges of the globalization-technological period were highlighted, such as ensuring the accessibility and quality of educational programs; the need for greater integration of different cultural traditions and perspectives in dance art and education; the marginalization of dance education in schools; insufficient funding for the professional development of dance educators; integration of dance with other academic subjects such as science, mathematics, history, and literature; and the implementation of green transformations in choreographic and pedagogical education.

Keywords: *higher choreographic and pedagogical education, genesis, USA, dance teaching, development periods, key changes, educational transformations, institutionalization, and globalization of education.*

ВСТУП

Розвиток вищої хореографічно-педагогічної освіти у США є складним і багатогранним процесом, що пов'язаний із соціокультурними змінами, впливом європейських мистецьких традицій, сучасних тенденцій розвитку танцювального мистецтва, інституалізацією танцювальної педагогіки як самостійної галузі мистецтва та академічної дисципліни. У XIX столітті танець у США переважно розглядався як розвага або аматорське мистецтво. Вплив балетних традицій з Європи, зокрема

французької школи, сприяв створенню хореографічних студій, популяризації професійного навчання танцю, а згодом на початку XX століття формуванню системи вищої хореографічно-педагогічної освіти.

У середині XX століття спостерігалася інституалізація вищої хореографічно-педагогічної освіти, зокрема такі університети, як Беннінгтон-коледж (Bennington College) та Нью-Йоркський університет (NYU), стали піонерами в розробленні та запровадженні освітніх програм з хореографії (Dance Education). Зміст освітніх програм поступово вдосконалювався на засадах міждисциплінарного підходу (вивчення анатомії, педагогіки, психології, театру, музики, історії мистецтва та ін.), що сприяло підвищенню якості професійної підготовки викладачів танцю.

Наприкінці XX ст. – на початку XXI ст. удосконалено законодавчо-нормативне та навчально-методичне забезпечення розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти на загальнонаціональному рівні, зокрема розроблено освітні та професійні стандарти, які визначали цілі, стратегії, пріоритети і напрями розвитку хореографічно-педагогічної освіти. Важливу роль відігравали національні професійні організації (National Dance Education Organization (NDEO) та ін.), які популяризують хореографічну освіту та здійснюють підтримку професійного розвитку педагогів-хореографів.

Сучасний стан розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти характеризується інноваціями щодо використання цифрових технологій в хореографії та педагогіці, зокрема штучного інтелекту та віртуальної реальності у навчанні танцю; диверсифікацією освітніх програм для підготовки викладачів, хореографів і танцювальних терапевтів; акцентуванням змісту підготовки на культурній інклюзії та соціальній справедливості, формуванні танцювального лідерства; впровадженням зелених ініціатив у хореографічно-педагогічну освіту. Ці зміни демонструють трансформацію вищої хореографічно-педагогічної освіти у США від аматорського рівня до складної динамічної багатовекторної системи, яка поєднує мистецтво, науку та цифрові технології.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей становлення та розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти у США, з'ясуванні ключових змін та перспективних напрямів розвитку.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема ретроспективного аналізу становлення та розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти у США постає предметом вивчення у філософії, антропології, історії, культурології, мистецтві, педагогіці, психології тощо. Науково-теоретичним підґрунтям дослідження є праці американських авторів, в яких висвітлено різні аспекти розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти. Серед них: Р. Бак (R. Buck) (вплив глобалізаційних процесів на розвиток хореографічно-педагогічної освіти), Е. Браун (E. Brown) (історична ретроспектива розвитку танцювальної педагогіки), С. Девіс (S. Davis) (виклики та інновації у вищій хореографічно-педагогічній освіті), Д. Дескатнер (J. Descutner) та С. Кофф (S. Koff) (крос-культурна диверсифікація в хореографічній освіті та педагогіці), Л. Джонсон (L. Johnson) (структурування та формування курікулуму з вищої хореографічної освіти), К. Картер (C. Carter) (еволюція та стан танцювальної освіти станом на 1984 рік, ключові етапи розвитку, виклики та можливі напрями подальшого прогресу), Л. Маккі (L. McKee) (роль міжнародних впливів у розвитку освітніх програм з танцювальної

педагогіки), С. Макферсон (S. McPherson) (компаративний аналіз міжнародних підходів до розвитку хореографічно-педагогічної освіти), Дж. Росс (J. Ross) (новаторська роль Маргарет Х'Дублер у впровадженні хореографії в систему вищої освіти, на прикладі Університету Вісконсин), Дж. Сміт (J. Smith) (еволюція розвитку танцювальної освіти в американських університетах), А. Стюарт (A. Stewart) (соціально-педагогічні трансформації в танцювальній освіті) та ін. Ці дослідження підкреслюють важливість еволюції вищої танцювальної освіти як відповідь на потреби американського суспільства, включаючи інклюзивність та культурну різноманітність в освітніх практиках, в також зелені трансформації.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних *методів*: аналіз, синтез порівняння, узагальнення для встановлення етапів розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в США; інтерпретаційно-аналітичний – для аналізу автентичних літературних, документальних й інших джерел; пошуковий – для виявлення раціонального та практично ціннісного досвіду в наукових розробках із порівняльної професійної педагогіки; хронологічно-структурний – для узагальнень щодо структурних перетворень у вищій хореографічно-педагогічній освіті; метод періодизації – для розгляду змін на певних етапах розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вища хореографічно-педагогічна освіта в США на сучасному етапі є глобальною, багатокультурною та технологічно орієнтованою системою, що динамічно розвивається та трансформується відповідно до суспільних реалій. Історія педагогіки танцю в США позначена кількома важливими етапами, які визначили розвиток хореографічно-педагогічної освіти за останнє століття.

Визнання важливості танцювальної освіти відбулося в 1905 році, коли Американська асоціація фізичної освіти обрала вивчення проблем хореографічної освіти темою національної конференції (Carter, 1984). На становлення вищої хореографічно-педагогічної освіти значний вплив мали ідеї прогресивної педагогіки Джона Дьюї (Bresler, 2007). Танець як навчальний предмет був інтегрований у шкільну освіту, оскільки було визнано його значні фізичні та соціальні переваги. Історія танцювальної педагогіки розвивалася від неформальної позакласної діяльності до визнаної академічної дисципліни з власними професійними стандартами та навчальними програмами. Народні танці стали важливою складовою початкової освіти для дівчат, оскільки їх розглядали як доцільний вид діяльності, спрямований на формування навичок ввічливої поведінки, засвоєння гендерних ролей і сприяння асиміляції різних, часто неоднорідних, груп іммігрантів. Підготовка фахівців у галузі хореографії в межах вищої освіти започаткована з 1887 року. На початку XX століття троє професорів Колумбійського університету започаткували впровадження танцю у шкільну освіту (Ross, 2000). Важливим кроком стало створення Маргарет Х'Дублер у 1926 році першої танцювальної програми в межах кафедри фізичного виховання вищої освіти в Університеті Вісконсину (Ross, 2000). До 1980-х років мінімум 15 штатів США запровадили стандарти танцювальних асоціацій, які передбачали: 1) визначення освітніх цілей, навчальних завдань, змісту та очікуваних результатів; 2) розвиток танцювальної чутливості, уяви, творчості та здатності до самовираження; 3) використання танцю як засобу комунікації та співпраці (Garcia, 2024).

На основі аналізу наукових джерел визначено ключові періоди становлення й розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в США.

1. Доінституційний період (*кінець* XVIII – *середина* XIX *століття*). Хореографічно-педагогічна освіта була переважно неформальною, здійснювалась через приватні уроки, студії або в контексті суспільних заходів. Європейські бальні танці, такі як менует і вальс, домінували в навчанні. Балетні техніки привозили викладачі з Європи, але не існувало офіційних навчальних закладів. Гастролі європейських балетних труп сприяли популяризації танцю як мистецтва. Неформальні ініціативи університетів (літні школи) пропонували лише елементи підготовки педагогів танцю. Водночас неформальна освіта була орієнтована переважно на фізичну підготовку здобувачів жіночої статті, хоча викладання здійснювали виключно чоловіки. Введення «танцювальної гімнастики» або «естетичного танцю» пояснювалося тим, що вони сприяли розвитку грації, манер і підтримці доброї фізичної форми. Важливу роль відіграв вплив ідей Ф. Дельсарта про самовираження через рух, які знайшли віддзеркалення в освітніх програмах Гарвардського університету та стали основоположними в обґрунтуванні підходів до викладання танцю (O'Brien, 1966).

2. Період становлення та формування освітніх ініціатив (*кінець* XIX – *початок* XX *століття*). У 1905 році проблеми танцювальної хореографії та освіти вперше стали темою наукової дискусії на конференції Американської асоціації фізичної культури з подальшим публікуванням низки статей в часописах. На виклики реформ шкільної освіти (введення уроків фізичної культури та танцю) в університетах започатковувалися освітні програми для підготовки фахівців з хореографії. Особливу цінність та популярність мала ініціатива Л. Гулік щодо впровадження реформи фізкультурної освіти в школах, а танець став важливим і корисним видом фізичної активності (Chapman, 1974). У 1905–1917 роках народний танець був популярний у вищій освіті та співіснував із так званим естетичним танцем. Починаючи з 1915 року популярність почала набувати система Ж. Далькроза, спочатку відома як «Ритмічна гімнастика», а пізніше – як «евритміка» або «ритміка», сутність якої полягала в руховій реалізації музики, зокрема ритмів, динаміки тощо. Відбувається зародження сучасного танцю на тлі змін у суспільстві та мистецтві. У період з 1885 по 1932 рр. вперше науковцями обґрунтовуються теоретичні засади педагогіки танцю в системі вищої освіти, детально аналізуються історичні та культурні фактори, що мали вплив на розвиток танцю як академічної дисципліни. Дослідження були спрямовані на вивчення танцювальної освіти як міждисциплінарного феномену в контексті фізичної освіти, мистецької освіти та соціально-політичного середовища того часу. Танцювальна освіта почала включати елементи самовираження, емоційності та філософії мистецтва. Відбувається поступова інтеграція хореографії та педагогіки у систему вищої освіти, зокрема з'являються перші спроби впровадження інтегрованих освітніх програм в університетах (Brown, 2016).

3. Інституційний період (*середина* XX – *кінець* XX *століття*). Академічна та наукова спільнота активно розробляє та впроваджує освітні програми з танцювального мистецтва та педагогіки в університетах і коледжах. У своїй роботі С. Чепмен розглядає розвиток, принципи та значення освіти через рух як важливу частину освітньої системи. Авторка наголошує на інтеграції фізичного руху з освітніми цілями, підкреслюючи його важливість для всебічного розвитку учнів. С. Чепмен також розглядає виклики та можливості, які виникли в процесі розвитку хореографічно-педагогічної освіти, з акцентом на внесок освіти через рух у фізичну культуру, танець та загальні педагогічні практики в школах (Chapman, 1974).

Беннингтон-коледж (Bennington College) і Нью-Йоркський університет (NYU) започаткували освітні програми, що у змісті закладали теоретичні аспекти викладання сучасного танцю та вивчення нових технік балету. Створюються перші магістерські програми для підготовки хореографів-педагогів. Важливе значення мало використання міждисциплінарного підходу у формуванні змісту магістерських програм (поєднання танцю з анатомією, педагогікою, театром, музикою), що дало змогу диверсифікувати освітні програми та розширити межі професійної діяльності випускників. Програми мають різні назви, деякі з них дають право на роботу в початковій і середній школі, інші є основою для продовження навчання за програмою педагогічної підготовки (як правило, однорічною) (McPherson, 2017). Спостерігається зростання популярності танцю як професії, особливо серед жінок. У 1994 році розроблено Національний стандарт мистецької освіти, що стало переломним моментом для розвитку хореографічно-педагогічної освіти. Цей стандарт запропонував чітку структуру для викладання мистецтва, зокрема танцю, в школах. Він став особливо важливим для вчителів, які не мали спеціалізованої підготовки в галузі мистецтва, оскільки забезпечував узгодженість навчальних програм. У рамках програми «Goals 2000» мистецтво було визначене як один із основних навчальних предметів в школі (Earley, 1994). У 1990-х роках Національне агентство оцінювання освітнього прогресу (National Assessment of Educational Progress, NAEP) запровадило критерії оцінювання технічних досягнень і знань з мистецтва, включаючи танець, що стало важливим аспектом сертифікації викладачів.

4. Глобалізаційно-технологічний період (*початок* XXI – *донині*). Відбувається інтеграція цифрових технологій у хореографічно-педагогічну освіту та поширення глобальних танцювальних традицій. Використання відеоаналізу, онлайн-курсів і програмного забезпечення для навчання танцю сприяє формуванню нових компетентностей педагога-хореографа. Акцент уваги зміщено на використання танцю як терапевтичного інструменту. Зміст освітніх програм був структурований на основі інтеграції етнічних танцювальних традицій у навчальні програми (Davis, 2023). Набуває обертів використання штучного інтелекту та віртуальної реальності у методиці навчання танцю. Університети удосконалюють освітні програми для підготовки викладачів, хореографів і танцювальних терапевтів, роблячи акцент на культурній інклюзії та соціальній відповідальності, танцювальному лідерстві (Williams, & Brown, 2022; Koff, 2007). Хореографічно-педагогічна освіта продовжує адаптуватися, приймаючи нові методи та технології і підкреслюючи свою цінність у розвитку творчості, культурного розуміння та фізичного здоров'я. Вплив соціальних мереж та онлайн-освітніх платформ надає нові можливості для студентів і викладачів взаємодіяти з танцювальною освітою на глобальному рівні. Інтернаціоналізація хореографічно-педагогічної освіти в США стала важливим аспектом розвитку, зокрема в контексті глобалізації і культурних обмінів. Університети почали включати міжнародні стилі танцю з Азії, Африки та Латинської Америки, що дає змогу студентам глибше пізнавати різні стилі та техніки, а також розробляти та брати участь у крос-культурних танцювальних проектах (Descutner, 2014). Інтернаціоналізація танцювальної освіти в США також включає активне впровадження іноземних досліджень, статей і публікацій у сфері танцю, хореографії та танцювальної педагогіки. Багато американських дослідників вивчають глобальні тенденції, порівнюючи їх із національними підходами, що допомагає формувати більш інклюзивні програми та методики навчання (Buck, 2012; Hamera, 2013; Johnson, 2017, 2021; Smith, 2020).

Цифровізація суспільства та системи вищої освіти зумовлюють нові виклики та інновації в хореографічно-педагогічній освіті: забезпечення доступності та якості освітніх програм; потребу в більшій інтеграції різних культурних традицій в танцювальне мистецтво; маргіналізацію хореографічного мистецтва в школах; недостатнє фінансування професійного розвитку педагогів-хореографів; інтеграцію танцю з іншими академічними предметами, такими як наука, математика, історія та література; впровадження зелених трансформацій в хореографічно-педагогічну освіту (Davis, 2019; Johnson, 2021).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Розвиток вищої хореографічно-педагогічної освіти в США має кілька періодів, кожен з яких вирізняється особливостями та закономірностями: від неформальних ініціатив до створення академічних програм; закладання основ сучасної хореографічної освіти через інституціоналізацію та вплив відомих постатей; підхід до танцю як до інструменту самовираження і творчості; визнання танцювальної хореографії як навчального предмета на різних рівнях вищої освіти; введення національних стандартів для мистецької освіти; крос-культурна диверсифікація та глобалізація; зростаюча інтернаціоналізація танцювальної педагогіки; впровадження цифрових технологій в навчанні хореографічного мистецтва; використання віртуальних середовищ тощо. Загалом, вища хореографічно-педагогічна освіта в США продовжує еволюціонувати, враховуючи нові соціальні виклики та технологічні зміни, що відкривають нові можливості для навчання танцю.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні проблеми впливу зелених трансформацій на розвиток хореографічно-педагогічної освіти в США; використання віртуальних та доповнених реальностей у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer.

2. Brown, E. K. (2016). Historical Perspectives on Dance Pedagogy in the United States. *Research in Dance Education*, *17*(1), 25–34.

3. Buck, R. (2012). Globalization, dance and education: Theoretical considerations. *Dance Education in Practice*, *3*(2), 12–24.

4. Carter, C. L. (1984). The State of Dance in Education: Past and Present. *Theory Into Practice, 23*(4), 256–262. DOI: 10.1080/00405848409543129

5. Chapman, S. (1974). *Movement education in the United States.* Philadelphia. Movement Education Publications.

6. Davis, M. C. (2023). Historical Perspectives on Choreographic Training in the United States: Evolution and Trends. *American Journal of Dance Therapy*, 45(2), 112–126.

7. Davis, S. L. (2019). Challenges and Innovations in American Dance Education Programs. *Journal of Physical Education and Dance*, *90*(5), 15–22.

8. Descutner, J. (2014). Cross-cultural influences in dance pedagogy: A study of dance education in the United States. *Journal of Dance Education*, *14*(3), 48–55.

9. Earley, P. (1994). *The National Standards for Arts Education: A Framework for the Future of Dance Education in American Schools*. National Arts Education Association.

10. Garcia, S. L. (2024). Community Engagement through Dance: Educational Models in U.S. Universities. *Journal of Community Dance Practice*, *10*(4), 201–215.

11. Hamera, J. (2013). Global dance and local communities: The interactions of dance cultures. *Dance Research Journal*, *45*(4), 55–68.

12. Johnson, L. M. (2017). Integrating Contemporary Techniques in Traditional Dance Curricula. *Dance Research Journal*, *49*(3), 112–120.

13. Johnson, L. M. (2021). Integrating Technology in Dance Curriculum: A Study of U.S. Higher Education Institutions. *International Journal of Arts Education*, *15*(2), 89–102.

14. Koff, S. (2007). Cultural diversity and dance education: Issues of teaching, learning, and globalization. *Research in Dance Education*, *8(*1), 5–21.

15. McKee, L. M. (2015). The role of international dance forms in the development of dance education programs. *Journal of Dance Education and Pedagogy*, *10*(2), 102–115.

16. McPherson, S. H. (2017). Pedagogical practices in international dance education: A comparative study. *International Journal of Dance Education*, *19*(2), 72–85.

17. O'Brien, D. A. (1966) *Theoretical foundations of dance in American higher education: 1885–1932* [Thesis Submitted for the degree of Doctor of Philosophy in History]. Los Angeles,

18. Ross, J. (2000). *Moving Lessons: Margaret H'Doubler and the Beginning of Dance in American Education*. University of Wisconsin Press. ISBN: 9780299171100.

19. Smith, J. A. (2015). Evolution of Dance Education in American Universities. *Journal of Dance Education*, *15*(2), 45–53.

20. Smith, J. A. (2020). Developing Dance Pedagogy: Innovations in American University Programs. *Journal of Dance Education*, *20*(3), 145–158.

21. Williams, R. T. (2018). The Role of Higher Education in Professional Dance Training. *Arts Education Policy Review*, *119*(4), 203–210.

22. Williams, R. T., & Brown, E. K. (2022). Diversity and Inclusion in Dance Education: Challenges and Strategies in American Universities. *Dance Research Journal*, *54*(1), 23–37.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-11

Доктор філософії з хімії, **ВАСИЛЬ ШУНКОВ**
Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова
E-mail: svshunkov@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3130-2250

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена компаративному аналізу професійної підготовки фармацевтів в університетах України та Великої Британії. Визначено та обґрунтовано критерії порівняння. Здійснено аналіз чинної законодавчої та нормативно-правової бази у сфері фармацевтичної освіти у Великій Британії та Україні. Констатовано, що попри прогрес у реформуванні фармацевтичної освіти, Україна відстає від світових тенденцій, зокрема Великої Британії, де стандарти та програми оновлюються відповідно до вимог ринку.

Встановлено, що ключовою відмінністю управління системами фармацевтичної освіти в Україні та Великій Британії є рівень децентралізації. Представлено аналіз програм підготовки фармацевтів провідних університетів України та Великої Британії. Наведено порівняльний аналіз структурно-змістовних та організаційно-педагогічних засад професійної підготовки магістрів фармації в університетах України й Великої Британії. Встановлено, що суттєва різниця між освітніми програмами підготовки магістрів полягає в рівні їх спеціалізації та мобільності студентів.

Наголошено на окремих позитивних аспектах організації навчального процесу підготовки фармацевтів за магістерською програмою (MPharm) в університетах Великої Британії, які включають міждисциплінарну підготовку, інтегровані програми, відсутність циклу дисциплін загальної підготовки, особливу увагу до модулів аналітико-дослідницького спрямування.

Встановлено, що одним із ключових елементів магістерських програм фармації (MPharm) у британських університетах є акцент на практичній підготовці, особливо клінічній, та науково-дослідницькому складнику підготовки фармацевтів. Констатовано, що науково-дослідницькій роботі магістрів фармації у Великій Британії властивий прикладний вимір, тоді як мета кваліфікаційних робіт магістрів фармації українських ЗВО – теоретичне вивчення проблеми.

Зроблено висновок, що гармонізація теоретичної підготовки з сучасними практичними методами та адаптація до міжнародних стандартів є ключовими напрямами для вдосконалення фармацевтичної освіти в Україні

Ключові слова: *фармацевти, фармацевтична освіта, Велика Британія, Україна, організація освітнього процесу, зміст освіти, магістри.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF PHARMACISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN UNIVERSITIES OF UKRAINE AND THE UNITED KINGDOM

ABSTRACT

The article is devoted to the comparative analysis of pharmacists' professional training in universities in Ukraine and the United Kingdom. The criteria for comparison

are identified and substantiated. The current legislative and regulatory framework in the field of pharmaceutical education in both the UK and Ukraine is analysed. It is noted that despite progress in reforming pharmaceutical education, Ukraine lags behind global trends, particularly those in the UK, where standards and programs are updated in line with market demands.

It is established that the key difference in the management of pharmaceutical education systems in Ukraine and the UK lies in the level of decentralization. An analysis of pharmacy training programs at leading universities in Ukraine and the UK is presented. A comparative study of the structural, content-based, and organizational-pedagogical principles of the professional training for master's degree pharmacists in two countries is provided. It is determined that a significant difference between the educational programs for master's degree lies in the level of specialization and student mobility.

The article highlights certain positive aspects of the organization of the educational process in pharmacy training under the MPharm program in the UK universities, including interdisciplinary training, integrated programs, the absence of a general education cycle, and a particular emphasis on analytical and research-oriented modules.

It is established that one of the key elements of master's pharmacy programs (*MPharm*) *in the UK universities is the focus on practical training, particularly clinical and research components. The article notes that the research work of students studying for master's degree in Pharmacy has an applied dimension in the UK. In contrast, the aim of qualification theses of master's degree in Pharmacy at Ukrainian higher education institutions is theoretical problem study.*

In conclusion, the harmonization of theoretical training with modern practical methods and adaptation to international standards are identified as key directions for improving pharmaceutical education in Ukraine.

Keywords: *pharmacists, pharmaceutical education, United Kingdom, Ukraine, educational process organization, education content, master's degree.*

ВСТУП

Реформування системи фармацевтичної освіти відповідно до європейських стандартів, обґрунтування її концептуальних засад і модернізація підготовки фахівців магістерського рівня в Україні є надзвичайно актуальним завданням. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає пошуку інноваційних підходів і вдосконалення структури та змісту професійної підготовки магістрів фармації. Це необхідно для забезпечення відповідності сучасним вимогам ринку праці, зростаючим запитам суспільства та підвищення ефективності професійної діяльності фахівців.

Особливої уваги потребує адаптація кращих практик європейських країн до українських умов. Зокрема, варто враховувати досвід Великої Британії, де система фармацевтичної освіти орієнтована на формування професійної еліти, інтеграцію з сучасними науковими досягненнями та відповідність міжнародним стандартам.

Запозичення елементів британської моделі підготовки фармацевтів може сприяти розвитку української фармацевтичної освіти, зокрема шляхом впровадження сучасних методик, практико-орієнтованого навчання та інтеграції з міжнародними стандартами. Це дозволить не лише підвищити рівень професійної підготовки магістрів фармації, але й створити умови для їхньої успішної професійної діяльності в умовах глобалізованого суспільства.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження – здійснити порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки фармацевтів в Україні та Великій Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Питання підготовки фармацевтів є широко дослідженим у науковій літературі. Питання розвитку медичної (фармацевтичної) науки та освіти розкрито в працях К. Г. Марграмової, М. І. Пирогова, В. Г. Разумовського, В. М. Флоринського. Серед досліджень становлення професійної фармацевтичної освіти слід відзначити роботи М. Ф. Владимирського-Буданова, С. Стажинського, Л. Фінкеля. Теоретичні та практичні аспекти підготовки фармацевтів вивчали В.Д. Братусь, С. А. Верхратський, О. А. Грандо, К. Ф. Дупленко, Б. П. Криштопа.

Науковий і практичний інтерес становлять праці зарубіжних дослідників з проблем професійної підготовки фармацевтів у Великій Британії, таких як: С. Вілліс (S.Willis), К. Вілсон (K. Wilson), С. Дагген (C. Duggan), К. Джессон (K. Jesson), Дж. Дікерхоуф (J. Dickerhofe), Л. Кларк (L. Clarke), Дж. Ленглі (J. Langley), К. Макконнелл (K. McConnell), С. Ньюлон (C. Newlon), М. Сосабовскі (M. Sosabowski), К. Хесселл (K. Hassell), К. Хетфілд (K. Hatfield), Дж. Чемберлейн (J. Chamberlain), П. Шенн (P. Shann).

Дослідження здійснювалося із застосуванням загальнонаукових методів (вивчення, аналіз і узагальнення довідкової інформації, огляд науково-освітніх друкованих та онлайн-джерел), а також систематизації та узагальнення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Порівняльно-педагогічний аналіз особливостей професійної підготовки фармацевтів в університетах України та Великої Британії ставить за мету виявити подібні і відмінні підходи у професійній підготовці фармацевтів в обох країнах, визначити прогресивні ідеї зарубіжного досвіду та розробити рекомендації щодо їх ефективної реалізації у системі вищої освіти України.

Для здійснення порівняльного аналізу вважаємо за доцільне визначити та обґрунтувати критерії порівняння. На нашу думку, зіставлення варто здійснювати за такими критеріями: *законодавчо-нормативне забезпечення фармацевтичної освіти; управління фармацевтичною освітою; організація освітнього процесу; зміст освіти; форми, методи і технології навчання; самоосвіта і професійний розвиток фармацевтів.*

Законодавчо-нормативне забезпечення. Аналіз чинної законодавчої та нормативно-правової бази у сфері вищої освіти, зокрема фармацевтичної, виявив, що системи фармацевтичної освіти у Великій Британії та Україні регулюються відповідними законами, законодавчими актами, концепціями й освітніми стандартами. Основні положення цих документів охоплюють організацію освітнього процесу, автономію закладів освіти, реалізацію освітніх цілей, забезпечення якості освіти та можливість вибору освітніх послуг.

Фармація є регульованою професією у Великій Британії. Раніше роль професійної організації і регулятора виконувало Королівське фармацевтичне товариство Великої Британії (RPSGB). Сьогодні ключовим регулятором виступає Генеральна фармацевтична рада (General Pharmaceutical Council, GPhC). Стандартизація підготовки фармацевтів передбачає поєднання академічного навчання, практичного досвіду та безперервного професійного розвитку.

Історично склалося так, що вступ до професії фармацевта вимагав успішного завершення 3-річного ступеня бакалавра наук (BSc) з подальшою річною

передреєстраційною професійною діяльністю під відповідним наглядом. Проте з початку століття визнаною кваліфікацією, яка дозволяє реєстрацію в Королівському фармацевтичному товаристві Великої Британії (Royal Pharmaceutical Society of Great Britain, 2004), є 4-річна програма MPharm, після завершення якої обов'язковою є річна програма стажування (інтернатура) (Sosabowski & Gard, 2008; Wilson et al., 2008).

Забезпечення якості вищої освіти, зокрема фармацевтичної, у Великій Британії здійснюється через впровадження законів, внутрішніх стандартів, нормативних актів та регулювання професійними організаціями. Основне завдання цієї системи полягає у гарантуванні, що навчання фармацевтів відповідає високим стандартам, які забезпечують безпеку й ефективність у наданні фармацевтичних послуг.

Серед ключових документів та регуляторів варто відзначити: «Кодекс якості вищої освіти Великої Британії» (QCFHE, 2018); «Професійний стандарт фармацевтів» (GPhC, 2017); «Стандарт базової освіти та підготовки фармацевтів» (Standards for the Initial Education and Training of Pharmacists, 2021); «Рамку ревалідації» (GPhC, 2018); «Стратегію розвитку фармацевтичної освіти на період 2021–2026 років» (Royal Pharmaceutical Society Strategy, 2021–2026).

Нормативно-правова база, яка регулює діяльність університетів та фармацевтичну галузь у Великій Британії, є складною й багаторівневою. Вона охоплює численні законодавчі акти, що стосуються різних аспектів освіти, охорони здоров'я, фармацевтичної практики й досліджень. Основними нормативно-правовими документами, що регулюють діяльність університетів, є: Закон «Про реформування освіти» (Education Reform Act, 1988); Закон «Про подальшу та вищу освіту» (Further and Higher Education Act, 1992); Закон «Про викладання і вищу освіту» (Teaching and Higher Education Act, 1998); Закон «Про вищу освіту» (Higher Education Act, 2004).

Законодавство Великої Британії у сфері фармацевтики є широким і багатогранним. Воно охоплює регулювання професійної діяльності фармацевтів, контроль якості лікарських засобів, управління аптечною діяльністю, забезпечення безпеки пацієнтів та захист персональних даних (Ferner & Aronson, 2023).

Реформування системи фармацевтичної освіти України регламентується низкою законодавчих і нормативних документів, серед яких: Закони України («Про вищу освіту»; «Про освіту»; «Основи законодавства України про охорону здоров'я»; «Про лікарські засоби»); інші документи (Національна рамка кваліфікацій; Стратегія розвитку вищої освіти на 2022–2032 роки; Стандарт вищої освіти за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація»; Професійні стандарти для фармацевтів, клінічних фармацевтів та інших спеціальностей галузі).

Традиційно, до 2015 року, підготовку кадрів для фармацевтичної галузі в Україні здійснювали в межах напряму підготовки 1102 «Фармація» за такими спеціальностями: «Фармація», «Технологія парфумерно-косметичних виробів», «Технологія фармацевтичних препаратів» та «Клінічна фармація». Підготовка здійснювалася у закладах вищої освіти (ЗВО), які підпорядковувалися Міністерству охорони здоров'я (МОЗ) України та Міністерству освіти та науки (МОН) України.

У 2015 році, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України (КМУ) «Про затвердження Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.04.2015 р. спеціальності «Технологія парфумерно-косметичних виробів», «Технологія фармацевтичних препаратів» та «Клінічна фармація» було вилучено з галузі знань 1202 «Фармація», змінено шифр та назву спеціальності на 226 «Фармація» та віднесено до галузі знань 22 «Охорона

здоров'я» (Кабінет Міністрів України, 2021). У 2017 р. спеціальність перейменували на 226 «Фармація, промислова фармація» (Кабінет Міністрів України, 2017).

Постанова № 266 також передбачала припинення підготовки фармацевтів за освітнім ступенем «бакалавр». З 2019 року в Україні здійснюється лише магістерська підготовка за спеціальністю «Фармація, промислова фармація». Це рішення було остаточно імплементовано у 2019 році, коли в українських університетах припинили набір студентів на бакалаврат за спеціальністю «Фармація».

У листопаді 2022 року Міністерство освіти і науки затвердило Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація» (Міністерство освіти і науки України, 2022). Цей стандарт спрямований на формування інтегральних компетентностей, таких як здатність вирішувати дослідницькі та інноваційні завдання у фармацевтичній галузі, а також на розвиток загальних і спеціальних компетентностей.

У 2023 наказом ГО «Об'єднання організацій роботодавців медичної та мікробіологічної промисловості України» затверджено професійні стандарти для професій у сфері фармації, а саме: фармацевт, промисловий фармацевт, фармацевт клінічний та професіонал з фармаконагляду. Ці стандарти визначають вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій, регламентують перелік трудових функцій, необхідні знання, уміння та навички. Попри прогрес у реформуванні, Україна відстає від світових тенденцій, зокрема Великої Британії, де стандарти та програми оновлюються відповідно до вимог ринку.

Управління освітніми процесами. Ключовою відмінністю управління системами фармацевтичної освіти в Україні та Великій Британії є рівень децентралізації. Автономність ЗВО у виборі освітніх пріоритетів сприяє конкуренції між ними та спонукає швидко адаптувати освітньо-професійні програми до потреб споживачів освітніх послуг.

Фармацевтична галузь Великої Британії регулюється кількома ключовими організаціями: Міністерством охорони здоров'я та соціального забезпечення (Department of Health and Social Care); Королівським фармацевтичним товариством (Royal Pharmaceutical Society, RPS); Генеральною фармацевтичною радою (General Pharmaceutical Council, GPhC); Агентством з регулювання лікарських засобів і медичних товарів (Medicines and Healthcare products Regulatory Agency, MHRA); Національним інститутом клінічних досліджень (National Institute for Health Research, NIHR); Британською фармацевтичною студентською асоціацією (British Pharmaceutical Students' Association, BPSA). Ці організації забезпечують ефективність фармацевтичної системи Великої Британії, підтримуючи високі стандарти і сприяючи розвитку галузі.

Заслуговує на увагу діяльність Міжнародної фармацевтичної федерації (International Pharmaceutical Federation, FIP), до складу якої входять фармацевтичні асоціації Великої Британії, Німеччини, Франції та інших країн, сприяє розвитку фармацевтичної освіти та науки, а також забезпеченню безпеки фармацевтичних послуг і продуктів.

В Україні управління підготовкою фармацевтів здійснюється Міністерством освіти і науки, Міністерством охорони здоров'я, Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти та ЗВО.

Сучасна система вищої освіти України декларує принципи демократизації, автономізації, інтернаціоналізації та персоналізації. Відповідно до «Стратегії

розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», планується модернізація управління, збільшення фінансування, розвиток мережі дослідницьких університетів, удосконалення формули розподілу фінансування та розширення можливостей кредитування здобуття освіти.

Організація освітнього процесу. Аналіз особливостей професійної підготовки фармацевтів у Великій Британії та Україні показав, що забезпечення якісної фармацевтичної освіти вимагає взаємозв'язку між теорією, практикою та науковим пошуком. Основні акценти робляться на посиленні практичної складової підготовки, підвищенні вимог до особистісних, освітніх і професійних досягнень, а також створенні прозорої системи відбору й прийому кандидатів на навчання.

Важливим етапом підготовки фармацевтів у Великій Британії є магістерські програми фармації (MPharm), акредитовані Генеральною фармацевтичною радою (The General Pharmaceutical Council (GPhC), 2024). Їхня особливість – інтеграція наукових знань і практичних навичок. Програми надають студентам міждисциплінарні знання, уміння та клінічні навички, необхідні для професійної діяльності в фармації та фармакології.

У Великій Британії 32 фармацевтичні школи пропонують 54 магістерські програми MPharm, серед яких: 14 програм із підготовчим роком (MPharm degree with preparatory year); 3 програми з інтегрованою базовою підготовкою (MPharm degree with integrated foundation training); 1 програма 2+2 (MPharm 2+2 degree); 1 програма з навчанням на першому курсі протягом двох років (MPharm degree with year 1 – taught over two years).

В Україні підготовка фармацевтів здійснюється у 36 ЗВО, які пропонують 151 магістерську програму, зокрема: 119 програм «Фармація»; 18 програм «Промислова фармація»; 7 програм «Технологія парфумерно-косметичних засобів»; 3 програми «Клінічна фармація»; 2 програми «Технологія фармацевтичних препаратів» (Сліпчук, 2015). В Україні професійна підготовка відбувається за денною та заочною формами, тоді як у Великій Британії програми MPharm доступні лише в очній формі, що пояснюється необхідністю проходження значної кількості практичних занять і клінічних стажувань. Для практикуючих фармацевтів у Британії також існують дистанційні магістерські програми з клінічної фармації.

Суттєва різниця між освітніми програмами України та Великої Британії полягає в рівні спеціалізації. У Британії інтегруються широкопрофільні, вузькопрофільні й міждисциплінарні програми. В Україні міждисциплінарні освітні програми поки не набули широкого розповсюдження.

Навчання у британських університетах є платним. Система фінансової підтримки (позики, субсидії, гранти) значно полегшує доступ до освіти, тоді як в Україні система грантової підтримки перебуває на початковому етапі розвитку.

Вартість навчання на програмах MPharm британських університетів складає 9,5 тис фунтів стерлінгів в рік, на магістерських програмах підготовки фармацевтів в ЗВО України – 24-42 тисяч гривень.

Вітчизняна система фармацевтичної освіти характеризується *низьким рівнем мобільності студентів*, хоча університети активно працюють у цьому напрямі, пропонуючи студентам та викладачам можливості для участі в міжнародних програмах та проєктах, а саме: програмах обміну студентів, стажуваннях, програмах подвійного диплому, участі у наукових проєктах та конференціях.

У Великій Британії академічна мобільність програми MPharm забезпечує студентам можливість обміну, клінічних стажувань за кордоном і участі в дослідницьких програмах. В Україні академічна мобільність поступово розвивається через програми обміну, подвійних дипломів і міжнародних наукових проєктів.

Мобільність викладацького складу є важливим фактором підвищення якості національної системи освіти та зменшення відставання від світових стандартів.

Структурування змісту навчання. Компаративний аналіз структури освітньо-професійних програм (ОПП) дозволяє виявити основні складові, які характерні для кожної з них: назва ЗВО та його реквізити; освітній рівень підготовки; галузь знань і спеціальність; вимоги до здобувачів під час вступу; кваліфікаційні вимоги до випускників; загальну кількість кредитів/дисциплін за період навчання; перелік дисциплін, структурованих за освітніми компонентами; програмні результати навчання; матрицю відповідності тощо.

У структурі ОПП України та Великої Британії виділено ключові компоненти: обов'язкові та вибіркові дисципліни, практична підготовка, науково-дослідницька робота та самостійна діяльність студентів. Однак змістове наповнення цих компонентів істотно відрізняється.

У руслі порівняння освітніх програм із підготовки магістрів за спеціальністю «Фармація» зауважимо, що ЗВО Великої Британії більш продуктивно залучають міжгалузевий потенціал. Це засвідчує розроблення й реалізація програм підготовки фармацевтів за міждисциплінарними, інтегрованими програмами.

У вітчизняних ЗВО готують магістрів за спеціальністю «Фармація, промислова фармація» за освітньо-професійними програмами, що вможливлюють присвоєння одиничного диплома («Магістр фармації», «Магістр промислової фармації»). Водночас трапляються поодинокі позитивні приклади розроблення й реалізації програм, що мають міждисциплінарний характер.

Згідно з результатами аналізу співвідношення обов'язкових і вибіркових компонентів програм підготовки фармацевтів за програмою MPharm, студентам у Великій Британії надається порівняно менше свободи у виборі індивідуального освітнього маршруту. Обсяг модулів за вибором студента залежить від університету: вибіркові модулі можуть складати 5–10 % навчального плану, що дозволяє студентам поглиблено вивчати певні аспекти фармації. Наприклад, на 3-му або 4-му році навчання студентам може бути запропоновано вибрати один-два модулі (по 10 або 20 кредитів кожен).

У Великій Британії варіативна складова освітньо-професійних програм включає модулі, що охоплюють спеціалізовані аспекти фармацевтичної науки та практики. Зокрема: вивчення впливу генетичних факторів на ефективність лікування; технології створення наночастинок і нових систем доставки ліків; аналіз міжнародних ініціатив і проблем у галузі фармацевтики; дослідження проблем резистентності та стратегій її подолання; аналіз взаємодії між генетикою та ефективністю ліків; робота з реальними клінічними сценаріями; стратегічне планування.

На противагу цьому, у ЗВО України (Національному фармацевтичному університеті, Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця, Вінницькому національному медичному університеті ім. М. І. Пирогова, Запорізькому державному медичному університеті, Національному університеті «Львівська політехніка», Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького) вибіркові компоненти складають понад 25 % навчального плану

(22–25 академічних модулів-дисциплін по 3 кредити кожен) (Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова, 2024; Національний університет «Львівська політехніка», 2024).

Вибіркові модулі українських освітньо-професійних програм охоплюють широкий спектр тем, а саме: «Імунобіологічні препарати», «Фізико-хімічний аналіз у створенні ліків», «Фармацевтичні аспекти токсикоманії і наркоманії», «Фармацевтичний аналіз лікарських засобів», «Фітотерапія», «Контроль якості лікарських засобів», «Державне регулювання та контроль у фармації», «Засоби лікувальної косметики».

У деяких українських університетах вибіркові модулі мають актуальний і прикладний характер, орієнтовані на реалії сучасної фармації та базуються на використанні сучасних іноземних і вітчизняних досліджень.

Відмінність між британськими та українськими програмами підготовки фармацевтів полягає, зокрема, у чіткому поділі вітчизняних програм на цикл загальної та фахової підготовки. До циклу загальної підготовки в Україні часто входять такі модулі, як: «Філософія», «Історія України», «Історія світової та української культури», «Українська мова», «Українське державотворення», «Іноземна мова», «Вища математика і статистика», «Правознавство», «Інформаційні технології у фармації» (Кричковська та ін., 2020).

Ці модулі спрямовані на вдосконалення знань, здобутих у шкільній програмі. Проте, з огляду на специфіку університетської освіти, їх доцільність викликає сумніви. На нашу думку, загальні компетентності (комунікативна, інформаційно-комунікаційна, громадянська тощо) варто інтегрувати у фахово-орієнтовані модулі. Це могло б реалізовуватися, наприклад, через розв’язання завдань із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, виконання проєктів, що вимагають співпраці з громадськістю, а також змістову модернізацію програм відповідно до потреб сучасного суспільства. Зокрема, доцільним було б навчання навичок формування особистого бренду, керівництва організаціями тощо.

При порівнянні обов’язкових компонентів освітніх програм у Великій Британії та Україні можна відзначити наявність у навчальних планах таких модулів, як: «Фармацевтична хімія», «Біологічна хімія», «Фармакологія», «Клінічна фармація та фармацевтична опіка», «Принципи клінічної допомоги», «Лікарська та аналітичні токсикологія», «Фармацевтична біотехнологія», «Фармакотерапія з фармакокінетикою», «Оптимізація лікарських засобів у складних пацієнтів», «Фармацевтичні технології» (Королівський коледж Лондона; Університетський коледж Лондона; Манчестерський університет; Університет Бата, Університет Портсмута, Національний фармацевтичний університет, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова). Однак у британських університетах серед обов’язкових компонентів особлива увага приділяється модулям аналітико-дослідницького спрямування, наприклад: «Принципи клінічної допомоги», «Біохімічні основи терапії», «Клінічні професійні та наукові навички», «Передові фармацевтичні науки», «Інтегровані дослідницькі навички», «Імунологія та мікробіологія в охороні здоров'я та хворобах» «Інтегровані дослідження в галузі психічного здоров'я» (Королівський коледж Лондона, Університетський коледж Лондона, Манчестерський університет, Університет Бата, Університет Портсмута). Такі модулі забезпечують студентів знаннями й навичками, необхідними для проведення фармацевтичних досліджень. Вони формують науковий підхід до

вирішення академічних завдань і розвивають компетентності, що стануть у пригоді в майбутній професійній діяльності.

Значущий складник професійної підготовки фармацевтів у Великій Британії та Україні – практична підготовка. Одним із ключових елементів магістерських програм фармації (MPharm) у британських університетах є акцент на практичній підготовці, особливо клінічній. Ця підготовка спрямована на здобуття студентами практичного досвіду в реальних умовах системи охорони здоров'я. Хоча офіційні вимоги до клінічної підготовки в програмах MPharm відсутні, вона є очікуваним компонентом навчання. Більшість університетів пропонують тижневі практики, які тривають до чотирьох тижнів.

Клінічна підготовка фармацевтів передбачає стажування в аптеках, лікарнях та фармацевтичних компаніях. Цей досвід сприяє переходу від теоретичних знань до їх практичного застосування у фармацевтичній діяльності. Клінічні стажування організовуються на різних етапах навчання, дозволяючи студентам ознайомитися з різними аспектами професійної практики – від випуску ліків до розв'язання складних терапевтичних завдань.

Студенти проходять стажування щороку, що дає їм змогу здобути досвід у різноманітних умовах, вивчити різні кар'єрні шляхи та краще адаптуватися до професійного середовища. Наприклад, модуль «Patient-Centred Care» включає розробку індивідуальних планів лікування пацієнтів із подальшим обговоренням їх із медичною командою, а також клінічні стажування, де студенти працюють безпосередньо з пацієнтами.

Університети Великої Британії реалізують два основні підходи до організації практики: Єдиний період практики (Single Practice Placement, SPP) – це безперервний п'ятирічний період підготовки з оцінюванням на кожному етапі; Розподілений період практики (Dispersed Practice Placement, DPP) – передбачає поступове занурення студентів у практичні аспекти професії. (Guile & Ahamed, 2011).

Освітні програми другого магістерського рівня за спеціальністю «Фармація, промислова фармація» в Україні передбачають проходження кількох видів навчальних і виробничих практик. Зокрема, це практики з «Фармацевтичної хімії», «Технології ліків аптечного та промислового виробництва», «Організації та економіки фармації», «Фармацевтичного менеджменту та маркетингу», «Фармакогнозії», «Клінічної фармації та фармацевтичної опіки», «Практичної косметології» та інших.

Обсяг кредитів, відведених на практику, суттєво варіює. У Великій Британії це 20–50 кредитів ECTS, а в Україні – від 30 до 45 кредитів залежно від університету. Наприклад, у Національному фармацевтичному університеті та Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця це 30 кредитів, тоді як у Вінницькому національному медичному університеті ім. М. І. Пирогова – 45 кредитів.

Українські університети також забезпечують поступове введення студентів у професійне середовище. Наприклад, за освітньою програмою «Фармація» (Національний медичний університет, 2024) передбачено:

– навчальну практику з фармакогнозії (2 кредити) на 3-му курсі;

– виробничу практику з технології ліків (4 кредити) на 4-му курсі;

– низку виробничих практик загальним обсягом 24 кредити на 5-му курсі.

Однак практика для підготовки кваліфікаційної роботи в українських освітніх програмах зазвичай не передбачена.

Порівняльний аналіз доводить, що університети Великої Британії акцентують увагу на науково-дослідницькому складнику підготовки фармацевтів. Крім того,

вони докладають зусиль до досягнення вищого рівня інкорпорування результатів науково-дослідницької діяльності викладачів в освітній процес.

В основі дослідницько-орієнтованого навчання лежить безпосереднє введення дослідницького компонента в освітні програми шляхом виконання майбутніми фармацевтами індивідуальних дослідницьких проєктів, їхнього активного залучення до досліджень, які проводяться в університетах: навчання на базі дослідницької лабораторії з отриманням досвіду під час практичних занять і проєктних завдань (Кентський університет); навчання з акцентом на дослідницьку роботу в лабораторії і проєктну діяльність стосовно розв'язання проблем у галузі фармації (Брістольський університет); проєкти в сфері біотехнологій (Університет Берклі); дослідження нових лікарських засобів та розроблення інноваційних фармацевтичних продуктів (Манчестерський університет). Ці університети відомі своїми інноваційними програмами з підготовки фармацевтів з використанням дослідницько-орієнтованого навчання. Вони надають студентам можливість займатися дослідницькою роботою в лабораторіях та взаємодіяти з промисловими партнерами.

Варто зауважити, що кожен університет чи коледж може мати свої власні вимоги та підходи до реалізації дослідницько-орієнтованого навчання. Тому, алгоритм може змінюватися залежно від конкретного навчального закладу та освітньої програми. Більшість університетів пропонує для майбутніх фармацевтів обов'язковий модуль – дослідницький проєкт, який може реалізовуватися як у Великій Британії, так і за кордоном у затвердженій академічній чи іншій установі.

Дослідницький проєкт дає студентам змогу проводити незалежні, оригінальні дослідження під керівництвом викладачів у галузі фармації, розвивати в процесі роботи широкий спектр навичок навчання й дослідження, формувати докладні знання однієї конкретної теми в межах дисципліни. Кожен дослідницький проєкт, сформований на основі власних наукових інтересів та ідей, відповідає стандартам та вимогам до академічних досліджень.

Для виконання дослідницького проєкту в програмах передбачено 15 (University of Manchester, 2024), 20 (University of Portsmouth, 2024; University of Birmingham, 2024) та 30 (University College London,2024; University of Bradford, 2024; King's College London, 2024) кредитів ЄКТС. Загальний обсяг проєкту становить 8–10 тисяч слів.

Відповідно до програм підготовки магістрів фармації у ЗВО України передбачено виконання кваліфікаційної роботи, яка має продемонструвати здатність здобувача освітнього ступеня магістра розв'язувати задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері фармації. На підготовку та захист кваліфікаційної роботи відводиться всього 3–4,5 кредити.

Варто зазначити, що нині потребує значно більшої уваги підготовка студентів до організації й проведення дослідження, презентування отриманих результатів. У межах обов'язкових і вибіркових компонентів освітньо-професійних програм фактично відсутні модулі, зорієнтовані на оволодіння кількісними та якісними методами наукового пошуку в галузі фармації, на засвоєння особливостей організації різних етапів роботи, усвідомлення важливості доброчесності тощо.

В аналізованих державах помітно відрізняється характер науково-дослідницьких праць. Зокрема, науково-дослідницькій роботі магістрів фармації у Великій Британії властивий прикладний вимір, що засвідчує розв'язання нагальних проблем у сфері фармації (Манчестерський університет, Портсмутський університет,

Бірмінгемський університет, Університетський коледж Лондона, Бредфордський університет, Королівський коледж Лондона). Мета кваліфікаційних робіт магістрів фармації українських ЗВО – насамперед теоретичне вивчення порушених питань (Національний фармацевтичний університет, 2024; Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, 2024).

Мета й завдання професійної підготовки, як засвідчує вивчення освітніх компонентів змісту освіти в провідних університетах Великої Британії та України, нерідко є спільними, зорієнтовані на підготовку висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців фармацевтичної галузі. Однак способи досягнення сформульованої мети й завдань можуть відрізнятися, залежно від специфіки університетів. Британці серед провідних принципів освіти називають практико- та дослідницько-орієнтоване навчання, диверсифікацію освітніх програм і спеціалізацій, міждисциплінарність на магістерському рівні освіти.

У нинішніх умовах змістове наповнення навчальних планів потребує доповнення дисциплінами, що здатні вдосконалювати критичне мислення, формувати науково-дослідницькі навички. Доречним уважаємо практико-дослідницький підхід, що допомагає синтезувати практичний досвід і наукові результати, формує умови для науково-дослідницького міждисциплінарного навчання.

Обсяг освітньо-професійної магістерської програми підготовки фармацевтів в українських ЗВО становить 300 кредитів, тривалість програм – 4 роки 10 місяців. Обсяг навчальної освітньої програми MPharm у Великій Британії сягає 240 кредитів, тривалість програми – 4 роки.

В Україні професійна підготовка магістра фармації охоплює вивчення 60–75 академічних дисциплін, серед яких 12 – 19 дисциплін блоку загальної підготовки, обсягом 48–74 кредити (10–15 %), 40–50 обов'язкових фахових дисциплін (модулів) обсягом 170–180 кредитів ЄКТС (70–80 %), 15–25 вибіркових дисциплін обсягом 75 кредитів ЄКТС (25–30 %).

В той же час освітньо-професійні програми MPharm британських університетів охоплюють вивчення всього 11–19 академічних дисциплін (модулів) загальним обсягом 240 кредитів ЄКТС. Щорічно студенти вивчають 4–6 обов'язкових фахових дисциплін, їх опанування має наскрізний характер, ґрунтоване на модульній основі. Вибіркові дисципліни – професійно зорієнтовані, їхня кількість несуттєва. Усі освітні програми MPharm відповідають Європейським освітнім стандартам. Освітні компоненти програми, які стосуються призначення та використання ліків, займають не менше 35 % навчального плану, незалежно від ступеня спеціалізації на останньому курсі.

В українських навчальних планах кількість дисциплін значно більша, а навчальні плани побудовані за блочним принципом (загальної та професійної підготовки), однак практика інтеграції дисциплін відсутня і бракує дисциплін кар'єрного зростання.

Здобуття освіти у Великій Британії є платною послугою для всіх осіб, хоча деякі студенти отримують фінансову підтримку від різних фондів. Британські університети, в свою чергу, мають значне фінансування і забезпечені матеріально-технічними ресурсами. У 2024–2025 навчальному році для громадян Великої Британії загальні витрати на навчання за програмою MPharm становили від 9,5 тис. фунтів стерлінгів. В Україні ж вартість навчання на освітньо-професійних програмах «магістр» за спеціальністю «Фармація, промислова фармація» коливається від 24 до 42 тис. грн. Однак в університетах України частина програм є бюджетними.

Випускники програм MPharm британських університетів, на відміну від випускників українських університетів, мають більші шанси на гарантоване працевлаштування. Однак для успішного пошуку роботи недостатньо лише одного ступеня магістра. Роботодавці очікують від майбутніх фармацевтів досвіду практичної діяльності. Більшість магістрів фармації набувають практичних навичок в університетах, де їм допомагають спеціальні кар'єрні агенції. Студентам надаються рекомендації щодо складання резюме, підготовки до співбесід, вибору спеціалізації відповідно до ринкових потреб, отримання професійних ліцензій, пошуку стажувань і вакансій у фармацевтичній сфері, а також участі в програмах волонтерства та просвітницьких кампаніях щодо здоров'я, виконання роботи за сумісництвом.

Після завершення програми MPharm майбутні фармацевти повинні пройти рік стажування (Pre-registration Training), яке проводиться в одному або кількох секторах фармації, і під час якого вони повинні продемонструвати свою професійну компетентність.

Форми й методи навчання фармацевтів у Великій Британії та Україні мають як спільні риси, так і суттєві відмінності, що відображають специфіку освітніх систем обох країн.

Фармацевтична освіта у Великій Британії спрямована на підготовку фахівців, які готові до практичної роботи в умовах сучасної медицини та фармацевтичного ринку. Основний акцент робиться на практичних навичках, інтерактивних методах навчання, командній роботі та критичному мисленні. Застосування модульної системи забезпечує гнучкість освітнього процесу та можливість інтеграції сучасних цифрових технологій, таких як віртуальні симуляції та онлайн-платформи. Це дозволяє студентам бути краще підготовленими до реальних викликів у роботі, включаючи консультування пацієнтів, управління аптеками та вирішення клінічних кейсів.

В Україні система навчання має сильну теоретичну базу, яка забезпечує глибокі знання з основних дисциплін, таких як фармакологія, хімія та біологія. Це є вагомою перевагою, оскільки дозволяє випускникам мати ґрунтовне розуміння процесів, пов'язаних із розробкою та контролем лікарських засобів. Однак існує обмеженість практичних компонентів, які могли б сприяти формуванню навичок роботи в реальних умовах. Менший рівень інтерактивності та використання сучасних технологій свідчить про потребу в модернізації системи освіти.

У той час як Велика Британія більше орієнтується на міжнародні стандарти та інтеграцію із світовими тенденціями, українська система все ще тяжіє до традиційного підходу, спрямованого на відповідність місцевим регуляціям. Це зменшує конкурентоспроможність випускників на міжнародному ринку праці та вимагає реформ для підвищення їхньої адаптованості до сучасних викликів (Pelo et al., 2020).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Як підсумок зазначимо, що британська та українська системи професійної підготовки фармацевтів суттєво відрізняються, проте є схожими за тенденціями розвитку. У першу чергу відмінність виявляється у змістовому наповненні освітніх програм українських та британських університетів. Професійна підготовка магістрів фармації в Україні спрямована насамперед на професійну орієнтацію на національний (регіональний) ринок праці, всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, формування гармонійного розвитку як загальних, так і професійних якостей. У британському досвіді така підготовка має практичний та науково-дослідницький характер і орієнтована на світовий ринок праці.

Зважаючи на вищезазначене, доцільним є перегляд змістової компоненти магістерської підготовки з фармації, зокрема її орієнтації на професійну та науково-дослідницьку підготовку з урахуванням кращих зразків зарубіжного досвіду, зокрема британського. Гармонізація теоретичної підготовки з сучасними практичними методами та адаптація до міжнародних стандартів є ключовими напрямами для вдосконалення фармацевтичної освіти в Україні. Важливим завданням ЗВО нашої країни є поліпшення якості викладання фахових дисциплін, пов'язаних з ними спеціалізованих дисциплін, та забезпечення їх сучасними навчально-методичними матеріалами, а також залучення закордонних фахівців до викладання. Сюди також варто додати передбачення широких можливостей стажування за кордоном, як це здійснюється у провідних університетах Великої Британії

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова. (2024). *Освітньо-професійна програма* «*Фармація*» *другого* (*магістерського*) *рівня вищої освіти*. https://www.vnmu.edu.ua/downloads/other/OPP_farm_2023_proekt.pdf

2. Кабінет Міністрів України (2017). *Про внесення змін щодо переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова від 01.02.2017 р. № 53*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/762-2021-п#n2

3. Кабінет Міністрів України (2021). *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова від 29.04.2015 р. № 266* (*в редакції від 07.07.2021 р. № 762).* https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п#Text

4. Кричковська, А. М., Заярнюк, Н. Л., & Конечна, Р. Т. (2020). Комплексний підхід до аналізу освітньо-наукових програм спеціальності «Фармація, промислова фармація» у розрізі євроінтеграції. *Challenges and achievements of medical science and education : Collective monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing»,* 121–157.

5. Міністерство освіти і науки України (2022). *Про затвердження Стандарту вищої освіти спеціальності 226 Фармація, промислова фармація для другого* (*магістерського*) *рівня вищої освіти: Наказ від 04.11.2022 р. № 981*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2022/11/11/226-Farmatsiya./promyslova.farmatsiya.mahistr-981-04.11.2022.pdf

6. Національний медичний університет імені О. О. Богомольця (2024). *Освітньо-професійна програма «Фармація» другого* (*магістерського*) *рівня вищої освіти*. https://drive.google.com/file/d/1PjclHHca7Sd6UnG3etdzls8bdQEBkcE0/view

7. Національний університет «Львівська політехніка» (2024). *Освітньо-професійна програма «Промислова фармація».* https://lpnu.ua/sites/default/files/2023/program/22317/226-mag-opp-2023.PDF

8. Національний фармацевтичний університет (2024). *Освітньо-професійна програма «Технології фармацевтичних препаратів» другого (магістерського) рівня вищої освіти.* https://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/f-a2.3-36-059_-op-tfp.pdf

9. Сліпчук, В. Л. (2015). Зміст професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі України в умовах євроінтеграції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*, *43*, 306–312.

10. Філіппова, Л. В. (2018). Сучасні вимоги до фармацевтичної освіти в Україні. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки, 81*(1), 208–211. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2018_81(1)__43

11. Ferner, R., Aronson, J. (2023). Medicines legislation and regulation in the United Kingdom 1500-2020. *British Journal of Clinical Pharmacology*, *89,* 1. 80–92.

12. Guile, D. & Ahamed, F. (2011). *Modernising the Pharmacy Curriculum, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies*. http://www.llakes.org

13. King's College London (2024). *Pharmacy MPharm.* https://www.kcl.ac.uk/study/undergraduate/courses/pharmacy-mpharm

14. Pelo, I. M., Reva, T. D., Nizenkovska, I. V., Kozak, N. D., & Konovalova, L. V. (2020). Trends in the professional training of pharmacy specialists in Ukraine. *Medicni Perspektivi*, *25*(3), 4–8. https://journals.uran.ua/index.php/2307-0404/article/view/214543

15. Royal Pharmaceutical Society of Great Britain (2004). *Making pharmacy education fit for the future*. http://www.rpsgb.org/pdfs/

16. Sosabowski, M., & Gard, P. (2008). Pharmacy education in the United Kingdom. *American Journal of Pharmacy Education*, *72*(6), 130.

17. Standards for the initial education and training of pharmacists (2021). https://assets.pharmacyregulation.org/files/2024-01/Standards%20for%20the%20initial%20education%20and%20training%20of%20pharmacists%20January%202021%20final%20v1.4.pdf

18. The General Pharmaceutical Council (GPhC) (2024). https://www.pharmacyregulation.org/

19. University College London (2024). *Pharmacy MPharm.* https:// www.ucl.ac.uk/prospective-students/undergraduate/degrees/pharmacy-mpharm

20. University of Birmingham (2024). *Pharmacy MPharm.* https:// www.birmingham.ac.uk/undergraduate/courses/med/pharmacy-4-year.aspx

21. University of Bradford. (2024). *Pharmacy MPharm* (*Hons*) *degree.* https://www.bradford.ac.uk/courses/ug/pharmacy-mpharm/?att=ft

22. University of Manchester (2024). *MPharm Pharmacy.* https://www./manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2023/01695/mpharm-pharmacy/

23. University of Portsmouth (2024*). Pharmacy MPharm Hons.* https:// www.port.ac.uk/study/courses/undergraduate/mpharm-hons-pharmacy

24. Wilson, K., Jesson, J., Langley, C., Clarke, L., & Hatfield, K. (2008). *MPharm programmes: where are we now*? *Royal Pharmaceutical Society of Great Britain*. http://www.rpsgb.org/informationresources/downloadsocietypublications/

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-12

PhD in Pedagogy, doctoral student, **OLEKSANDR GURA**
Zaporizhzhya National University
Email: ol.ol.gura@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-2283-3941

FOREIGN EXPERIENCE OF SOFTWARE TESTING ENGINEERS' TRAINING: ANALYSIS OF EDUCATIONAL STANDARDS AND PROGRAMS OF ASIAN UNIVERSITIES

ABSTRACT

This paper studies educational practices in software testing and quality assurance across three major East Asian countries – China, Japan, and South Korea, which are globally recognized for their leadership in IT and technological innovation. The study examines the key strategies employed by these nations to cultivate highly skilled IT professionals by integrating national educational standards, curricula, and industry practices into their academic frameworks. China emphasizes embedding software testing as a key component within broader software engineering programs, aligning education with its national focus on technological self-reliance and innovation. Japan prioritizes innovative methodologies and quality management strategies, providing a precise and structured approach to IT education, while South Korea integrates hands-on training and industry collaboration to ensure that graduates possess both theoretical knowledge and practical skills. The findings underscore the important role of software testing and quality assurance as foundational elements of IT education. These practices not only enhance the technical competencies of graduates but also ensure their readiness to address real-world challenges in a rapidly evolving global IT landscape. By examining the experiences of China, Japan, and South Korea, the study identifies key lessons for Ukraine, which will benefit from adopting and adapting these approaches to enhance its own IT education system. Integrating software testing into the curricula, focusing on interdisciplinary integration, and aligning educational programs with industry needs could enable Ukraine to meet international standards and produce innovation in software engineering. Future research directions include exploring the nuances of program composition, the integration of software testing with other disciplines, and the adaptation of global best practices to local educational and industrial contexts. These areas of study hold significant potential to optimize educational outcomes and ensure that IT professionals are well-prepared to contribute effectively to both national and global IT market.

***Keywords*:** *IT education, software testing, East Asia, curriculum design, quality assurance, test automation, IT industry, educational standards.*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ З ТЕСТУВАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: АНАЛІЗ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ ТА ПРОГРАМ АЗІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

АНОТАЦІЯ

У статті досліджуються освітні практики у сфері тестування програмного забезпечення та забезпечення якості в трьох провідних країнах Східної Азії – Китаї,

Японії та Південній Кореї, які визнані світовими лідерами в галузі IT та технологічних інновацій. У дослідженні аналізуються ключові стратегії, які використовують ці країни для підготовки висококваліфікованих IT-фахівців, інтегруючи національні стандарти освіти, навчальні програми та індустріальні практики у свої академічні рамки. Китай приділяє особливу увагу впровадженню тестування програмного забезпечення як важливого компоненту ширших програм з інженерії програмного забезпечення, орієнтуючись на технологічну самостійність і інновації. Японія акцентує увагу на інноваційних методологіях та стратегіях управління якістю, забезпечуючи структурований та точний підхід до IT-освіти, а Південна Корея інтегрує практичне навчання та співпрацю з індустрією для формування випускників із теоретичними знаннями та практичними навичками. Результати дослідження підкреслюють ключову роль тестування програмного забезпечення та забезпечення якості як базових елементів IT-освіти. Ці практики не лише підвищують технічну компетентність випускників, а й забезпечують їх готовність до вирішення реальних завдань у динамічному глобальному IT-середовищі. Аналіз досвіду Китаю, Японії та Південної Кореї вказує на важливі висновки для України, яка в змозі перейняти та адаптувати ці підходи для покращення власної системи IT-освіти. Інтеграція тестування програмного забезпечення в навчальні програми, зосередження на міждисциплінарній інтеграції та узгодження освітніх програм із потребами індустрії можуть допомогти вітчизняній системі освіти досягти міжнародних стандартів і стимулювати інновації в інженерії програмного забезпечення. Перспективні напрями подальших досліджень включають аналіз структури навчальних програм, інтеграцію тестування програмного забезпечення з іншими дисциплінами та адаптацію найкращих світових практик до локальних освітніх і промислових контекстів. Ці напрями мають значний потенціал для оптимізації навчальних результатів і забезпечення підготовки IT-фахівців, здатних ефективно сприяти розвитку національної та глобальної IT-індустрії.

Ключові слова: *IT-освіта, тестування програмного забезпечення, Східна Азія, навчальні програми, забезпечення якості, автоматизація тестування, IT індустрія, педагогічні стандарти.*

INTRODUCTION

The IT sectors in China, Japan, and South Korea have undergone significant transformations over the past 20 years, evolving from regionally focused industries to global technology leaders. Despite geopolitical challenges, domestic political pressures, global pandemics, and economic crises, these countries have not only maintained their status as technological giants but have also demonstrated confident prospects for further growth in the 21st century.

In the early 2000s, China's IT industry was relatively small and largely focused on hardware manufacturing and lower-tier software development. However, over the past two decades, China has aggressively developed its domestic IT sector, resulting in a market value of over $430 billion by 2020 (Xu & Zhang, 2020). Key drivers of this growth include the rapid expansion of its telecommunications network, the rise of local tech giants such as Huawei, Tencent, and Alibaba, and a focus on digital technologies like 5G, artificial intelligence (AI), and big data. China's "Made in China 2025" strategy, introduced in 2015, aims to reduce reliance on foreign technology and enhance domestic innovation, which has led to both cooperation and tension with global IT players.

Japan has been a leader in technology, particularly in the 1980s and 1990s, with major contributions to hardware, robotics, and telecommunications. By 2020, Japan's IT market had grown modestly to around $200 billion, with more emphasis on software services, cloud computing, and advanced robotics (Japan External Trade Organization (JETO), 2021). International IT companies like Google, Microsoft, and Amazon have a significant presence in Japan, particularly in cloud and AI services. Japan's government has implemented policies such as the "Society 5.0" initiative, aiming to create a super-smart society by integrating AI, robotics, and big data into everyday life.

South Korea has seen one of the most dramatic IT transformations in the world. In 2000, South Korea's IT market was valued at approximately $40 billion. Fast forward to 2020, and South Korea's IT sector had grown to over $150 billion and is now a leader in mobile technology, broadband services, and semiconductors (Korean IT Industry Promotion Agency, 2021). South Korean government has supported its IT sector through policies that encourage innovation, such as "Digital New Deal", part of the broader Korean New Deal launched in 2020. This initiative aims to invest heavily in AI, 5G, and digital infrastructure.

In Ukraine, as in the leading Asian countries, we are witnessing rapid changes in the nation's political, economic, and industrial spheres. Despite cultural and geographical differences, the experience of integrating IT infrastructure and business as a significant part of state policy, demonstrated by countries like China, Japan, and South Korea, offers invaluable insights for Ukraine. These examples not only highlight pathways for growth but also provide a framework for Ukraine to undertake its own transformations. The experience of China, Japan, and South Korea in building robust IT markets and embedding software testing into their educational systems offer valuable lessons. Analyzing and applying foreign methodologies in teaching software testing is a strategic necessity for Ukraine, as the approach ensures the country's educational system remains competitive and relevant, equipping graduates with the skills to meet the highest international standards.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

In recent years, several Ukrainian researchers have explored foreign educational models, particularly in Europe and Asia, to find ways to modernize Ukraine's higher education system, including IT education. One notable study is N. Bolotina's work that considers how Ukraine can adopt foreign educational experience though it primarily focuses on European countries. N. Bolotina briefly mentions the success of South Korean and Japanese education models, suggesting that their disciplined, technology-driven curricula could offer valuable lessons for Ukrainian IT education (Bolotina, 2018).

Europe and the United States have a long tradition of researching and analyzing foreign educational systems, particularly those of high-performing countries in Asia. A key work in this regard is G. Donnelly's analysis "Asian Educational Systems and Their Influence on Western IT Education", which discusses how countries like South Korea and Japan manage to produce highly skilled engineers, often with a focus on discipline and hands-on learning. Donnelly's study includes sections on software engineering and testing as core components of their curricula, highlighting how Asian IT education emphasizes both theory and practical application (Donnelly, 2020).

Research from within China, Japan, and South Korea often focuses on improving their own educational systems, with a particular emphasis on meeting the demands of their fast-evolving IT sectors. In K. Nakamura's "Innovations in Japanese IT Education", the author discusses Japan's efforts to modernize its IT curriculum by introducing more

project-based learning, particularly in software testing and quality assurance (Nakamura, 2021). K. Nakamura points out that Japan's Ministry of Education has recently pushed for reforms that align educational content with industry demands, particularly in advanced software engineering fields like test automation. Meanwhile, J. Lee has extensively written about South Korea's efforts to build a robust IT workforce. His paper highlights how South Korean universities are now integrating courses on software quality assurance and testing as mandatory components of IT degrees (Lee, 2022).

During the study, a number of theoretical methods were used, such as analysis and synthesis of the processed information, interpretation of the key concepts of the study, systematization and generalization of the research results, and the descriptive method.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this article is to study the experience of educational systems in China, Japan, and South Korea, with a particular focus on training specialists in software testing. The following objectives are set: 1) examine the key educational standards for IT engineers in these countries; 2) identify how software testing is reflected in the curricula of leading universities in these countries.

RESULTS

China, Japan, and South Korea were selected as representatives of East Asia due to their unique social, cultural, and economic characteristics, as well as their established positions as global technology leaders. This selection emphasizes the diversity and adaptability of higher education systems in the region, highlighting their distinct approaches to IT education and accreditation. While analyzing only a few institutions from these countries does not provide a complete picture, it offers valuable insights into the key practices and standards shaping their educational landscapes. For each country, a prominent national standard and a leading university were chosen to demonstrate local approaches and their alignment with global trends.

1. Standards and curriculum of Chinese institutions

China's educational system is highly centralized and governed by the Ministry of Education (MOE), which creates national standards for higher education, including IT disciplines. A major distinction from Ukrainian more decentralized and flexible system is China's reliance on standardized national exams like the "Gaokao" for university admissions. In terms of curriculum design, China ensures that all universities must adhere to specific national guidelines, which focus heavily on technology, engineering, and practical industry alignment. The most critical document shaping IT education in China is "National Standards for Undergraduate Professional Teaching Quality", issued by the Ministry of Education (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2018). These standards lay out key areas of knowledge and competencies required for undergraduate IT students, ensuring that all institutions meet a baseline level of academic rigor and practical application. Key areas include:

– programming languages: Mastery of major programming languages like Java, Python, and C++;

– software development lifecycle: focus on all stages of the software development process, from planning and design to implementation and maintenance;

– computer systems: understanding of operating systems, computer architecture, and database management;

– practical skills: a significant emphasis on hands-on learning through projects, internships, and industry collaborations.

Software testing is not a standalone discipline in Chinese education but is integrated into broader software engineering and quality assurance courses. The "National Standards for Undergraduate Professional Teaching Quality" include references to software testing as part of the software development lifecycle and quality assurance processes. Students are expected to gain foundational knowledge in testing methodologies, such as unit testing, integration testing, and system testing, use automated testing tools and participate in projects where quality assurance, including testing, is an integral part of the software development process.

Tsinghua University is recognized as the premier institution for engineering and IT education in China. It closely follows national standards, such as the "National Standards for Undergraduate Professional Teaching Quality", and offers an accessible curriculum, making it an ideal representation of how top Chinese universities structure their IT programs (Tsinghua University, 2023).

The Bachelor Program in Software Engineering at Tsinghua University is a four-year program known for its competitive admission process, which primarily relies on the National College Entrance Examination (Gaokao). International applicants are required to submit exam scores and demonstrate language proficiency in either Chinese or English, depending on the program's instruction. Tuition fees for domestic students are subsidized by the government, while international students pay approximately $4,500 per year. The program offers diverse specializations, including software development, artificial intelligence (AI), big data, and system design.

The "Software Testing and Quality Assurance (SE301)" course at Tsinghua University is a critical part of the software engineering curriculum. This course provides both theoretical knowledge and practical skills necessary for ensuring software reliability and performance (Liu, 2022). The key aspects covered in this course contain:

1. Testing Methodologies: key testing techniques, including unit testing, integration testing, system testing, and acceptance testing. Students learn the fundamental principles of creating test cases, identifying defects, and validating software against requirements.

2. Automated Testing: tools such as Selenium (for web testing) and JUnit (for Java applications) are taught as part of the curriculum. Students are expected to create automated test scripts, configure testing environments, and analyze test results.

3. Test Management Tools: The course also introduces students to industry-standard test management platforms to track defects, manage test cases, and document testing processes. Students gain practical experience using these tools in lab settings.

Speaking of practical application, students participate in lab sessions where they apply testing techniques to real-world software projects. They write automated test scripts and run them on actual software systems, which mimic industry-standard practices. Moreover, the students are required to complete a group project where they design a testing strategy for a complex software system. This involves identifying critical components to test, writing automated and manual test cases, and ensuring that the system meets specified quality standards.

2. Standards and curriculum of Japanese institutions

Japan's educational system, while structured and centralized, allows for more institutional flexibility compared to China. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) oversees national education policies, but universities have autonomy to adapt their curricula within national frameworks (Ministry of Education,

Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), 2021). Admission into higher education in Japan is typically based on entrance exams, such as the National Center Test, which evaluates students' readiness for various university programs. Japanese universities, much like their Ukrainian counterparts, align with global education standards for engineering education. However, Japan places significant emphasis on providing students with highly specialized knowledge, particularly in technical fields like IT and engineering, while Ukrainian education leans more toward a broad-based, flexible model aligned with the Bologna Process.

Japan's educational standards are outlined in key policy documents such as the "Information Technology Engineers Examination (ITEE)", which provides competency standards for software engineering and IT education. The ITEE serves as a national qualification framework, ensuring that universities align their curricula with industry requirements. It provides a clear structure for evaluating student competencies in IT and engineering fields, with a particular focus on software engineering and systems design.

Software testing is explicitly mentioned in Japan's "ITEE" framework, particularly under the section on software lifecycle management. Japanese universities integrate software testing within broader software engineering and quality assurance courses, focusing on:

– Testing Methodologies: students learn various testing techniques, including unit testing, system testing, and user acceptance testing;

– Automated Testing: the curriculum covers the use of automated testing tools, ensuring students are well-versed in modern testing practices;

– Testing as a Core Competency: software testing is considered a core skill for IT professionals, with significant attention to test case design, debugging, and quality assurance.

In addition to classroom learning, students engage in practical testing through lab work and industry-sponsored projects, ensuring they gain hands-on experience in the testing and validation of software systems.

The University of Tokyo is widely regarded as the top institution for engineering and IT education in Japan. Its programs align closely with the national standards set by the MEXT, and its curriculum is available in open access, making it a model example of how Japanese universities implement IT education (University of Tokyo, 2023). The university also follows the ITEE framework.

The Bachelor of Engineering in Computer Science and Software Engineering at the University of Tokyo is a four-year program characterized by its highly competitive admissions process, which includes national and university-specific entrance exams. International applicants are required to submit SAT/ACT scores or equivalent qualifications and demonstrate language proficiency in either Japanese or English, depending on the program. Tuition fees for domestic students are subsidized, while international students pay approximately $5,000 per year. The program offers specializations in software engineering, system design, artificial intelligence, and cybersecurity.

The "Software Testing and Quality Management" course at the University of Tokyo is a crucial component of the software engineering program. It focuses on ensuring software reliability and robustness through comprehensive testing and quality assurance practices. Key aspects of the course include:

1. Testing Techniques: the course covers essential testing techniques such as unit testing, integration testing, system testing, and acceptance testing. Students are taught to design effective test cases and create structured testing strategies.

2. Continuous Integration and Testing: the course introduces students to continuous integration (CI) practices, focusing on automated testing within CI pipelines. Tools like "Jenkins" are used to demonstrate how testing can be integrated into a CI workflow to ensure rapid detection of defects in software.

3. Quality Assurance: students learn about software quality metrics, including defect density, code coverage, and test effectiveness. The course emphasizes the role of testing in maintaining and improving software quality over time.

3. Standards and curriculum of South Korean institutions

South Korea's education system, like China's, is highly centralized but places a unique emphasis on competitive entrance exams, particularly the College Scholastic Ability Test (CSAT), which determines university admissions. Unlike Ukraine's more diversified approach to admissions, which considers both tests and prior academic achievements, South Korea heavily relies on a system centered around high-stakes testing. Once students enter university, the curriculum tends to be highly structured and closely aligned with industry needs, particularly in the fields of IT and engineering.

South Korea's IT education is primarily shaped by the "Korean Engineering Education Accreditation" (KEEA), a rigorous accreditation standard that ensures all engineering programs, including IT and software engineering, meet industry expectations (Korean Engineering Education Accreditation (KEEA), 2020). Students are trained in the complete software lifecycle, from analysis and design to coding and testing, enabling them to contribute across all development phases. The KEEA emphasizes strong industry collaboration, offering internships and capstone projects with major corporations, and prioritizes global competitiveness by aligning programs with international IT standards and English proficiency. Software testing is seamlessly integrated into the curriculum, with students learning various methodologies, including unit, system, and user acceptance testing. Automated testing is heavily emphasized, often in partnership with industry, while hands-on lab work and internships further develop their practical skills in testing techniques.

The Bachelor of Science in Software Engineering at Seoul National University (SNU) is a four-year program known for its rigorous admission process. Domestic students must excel in the Korean College Scholastic Ability Test (CSAT), while international applicants are evaluated based on standardized tests such as the SAT/ACT and language proficiency in Korean or English (TOPIK or TOEFL). Tuition fees average $4,000 annually for domestic students, supported by government subsidies, while international students pay approximately $6,500 per year. The program offers specializations in cutting-edge fields, including artificial intelligence, blockchain, big data analytics, and cyber-physical systems (Seoul National University, 2023).

A key part of SNU's software engineering curriculum is the "Software Testing and Quality Assurance" course, which equips students with essential skills to ensure software reliability and performance. The course covers comprehensive testing methodologies, such as boundary, stress, unit, and system testing, with a strong emphasis on designing robust test cases and debugging techniques. Students also gain hands-on experience with automated testing tools, including Selenium, and JUnit, enabling them to build scalable testing pipelines. The curriculum also focuses on software quality metrics, such as defect detection efficiency and code coverage, to drive continuous quality improvement throughout the development lifecycle. The program incorporates practical applications to reinforce theoretical knowledge.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

China, South Korea, and Japan have developed robust educational standards to ensure their software engineering graduates are well prepared for the demands of the IT industry. China's national standards focus on embedding software testing within the broader software engineering curriculum, ensuring students acquire essential testing skills as a part of their understanding of the software lifecycle. South Korea, through the Korean Engineering Education Accreditation framework, emphasizes structured practical training and the development of testing competencies. In Japan, educational policies prioritize innovative methodologies that integrate testing as a critical component of quality assurance and software engineering practices.

The role of software testing in IT education varies across these countries but remains a foundational element of their programs. In China, testing is viewed as a critical step within the software lifecycle, ensuring students grasp its importance in maintaining system reliability. South Korea places greater emphasis on equipping students with hands-on experience in quality assurance, often linking educational efforts directly with industry projects. Japan, with its tradition of precision and innovation, focuses on aligning testing practices with broader quality management strategies, ensuring students are well versed in designing, validating, and implementing testing processes.

The educational systems in China, Japan, and South Korea demonstrate a strong commitment to producing highly skilled IT professionals. By embedding software testing into their curricula, these countries ensure that students not only acquire a solid foundation in theoretical principles but also gain the practical expertise necessary for addressing real-world challenges. This balanced and comprehensive approach equips graduates to make significant contributions to the global IT industry.

Looking ahead, Ukraine stands to benefit greatly by adopting and adapting the experiences of these countries. The integration of software testing and quality assurance practices into higher education, as well as the focus on aligning curricula with industry needs, can provide a valuable roadmap for advancing Ukraine's IT education. Furthermore, exploring the nuances and specifics of program composition and course content – such as their integration with other disciplines and alignment with interdisciplinary fields – offers promising prospects for future research. Delving into these areas could yield insights into how Ukraine can effectively tailor its educational framework to meet both national and global IT sector demands.

REFERENCES

1. Bolotina, N. (2018). Foreign Experience in the Formation of Professional Competencies of IT Bachelors. *Information Technologies and Learning Tools, 67* (1), 123–131. https://doi.org/10.33407/itlt.v67i1.1842.

2. Donnelly, G. (2020). *Asian Educational Systems and Their Influence on Western IT Education*. New York: Academic Press.

3. Japan External Trade Organization (JETRO) (2021). *Japan Information Technology Market Size & Trends*. https://www.jetro.go.jp/en/invest/reports/market.html.

4. Korean Engineering Education Accreditation (KEEA) (2020). *Accreditation Criteria for Engineering Education in Korea.* https://www.abeek.or.kr/e_kab/.

5. Korean IT Industry Promotion Agency (2021). *The Growth of South Korea's IT Industry and Its Global Impact*. https://www.kipa.org/en/reports/it_growth_/ south_korea.pdf.

6. Lee, J. (2022). The Rise of South Korean IT Education: A Case Study. *Journal of Engineering and Technology Education, 12* (3), 56–73. https://doi.org/10.1016/j.engtech.2022.01.024.

7. Liu, J. (2022). Software Testing and Quality Assurance in Chinese Universities: An Analysis of Curriculum and Industry Alignment. *Journal of Computer Science Education in China, 13* (2), 89–105. https://doi.org/10.1016/j.csedu.2022.011045.

8. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2021). *Basic Plan for the Promotion of Education.* https://www.mext.go.jp/en/policy/education.html.

9. Ministry of Education of the People's Republic of China (2018). *National Standards for Undergraduate Professional Teaching Quality.* http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201803/t20180316_329697.html.

10. Nakamura, K. (2021). *Innovations in Japanese IT Education: Bridging the Gap between Academia and Industry*. Tokyo: Springer.

11. Seoul National University (2023). *Bachelor of Science in Software Engineering Program Overview.* https://cse.snu.ac.kr/en/academics/undergraduate

12. Tsinghua University (2023). *Bachelor of Engineering in Software Engineering Program Overview.* http://www.cs.tsinghua.edu.cn/en/academics/undergraduate.html.

13. University of Tokyo (2023). *Bachelor of Engineering in Software Engineering Program Overview.* https://www.csis.u-tokyo.ac.jp/academics/undergraduate.

14. Xu, K., & Zhang, P. (2020). Analysis of the Growth of China's IT Industry: 2000–2020. *Journal of Asian Economics, 58*, 50–65. https://doi.org/10.1016/j.asieco./2020.101082.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-13

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

СТРУКТУРА БАКАЛАВРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ІНДУСТРІЇ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу структури бакалаврських програм з інженерії програмного забезпечення у провідних університетах Великої Британії в контексті їх відповідності сучасним вимогам інформаційної індустрії. У сучасному світі, де інформаційні технології стрімко розвиваються, попит на висококваліфікованих фахівців з програмної інженерії зростає, що потребує адаптації освітніх програм до швидко змінюваних потреб ринку. У Великій Британії, як одній із провідних країн у галузі IT-освіти, університети пропонують навчальні програми, які поєднують теоретичні знання з практичним досвідом, інтегруючи сучасні технології та співпрацюючи з індустрією.

У статті розглянуто основні аспекти організації навчального процесу, зокрема структуру навчальних планів, методи викладання, підходи до оцінювання та роль стажувань. Особливу увагу приділено зв'язку цих програм підготовки з міжнародними освітніми стандартами ACM (Association for Computing Machinery). На основі компаративного аналізу виявлено ключові елементи, що впливають на якість підготовки майбутніх фахівців. Серед них – розвиток комп'ютерного мислення, інтеграція міждисциплінарних підходів, спрямованість курсів на вирішення практичних задач. Підкреслено важливість інноваційних компонентів освітніх програм, таких як командні проєкти, міждисциплінарні інтеграції та залучення представників галузі до викладацького процесу. Виявлено, що програми, які орієнтовані на практичне навчання, підвищують конкурентоспроможність випускників на глобальному ринку праці, забезпечуючи їм можливості для працевлаштування в провідних компаніях. Дослідження також акцентує увагу на важливості балансування теоретичної підготовки з розвитком практичних навичок. Це забезпечує студентам професійну готовність до розв'язання реальних завдань, що є критично важливим у сфері інформаційних технологій. Водночас ідентифіковано деякі прогалини в окремих навчальних планах, зокрема недостатнє охоплення деяких компонентів знань (Knowledge Area Core), які визначені відповідними стандартами.

Стаття є внеском у вивчення особливостей сучасної освіти у сфері інженерії програмного забезпечення, підкреслюючи важливість відповідності навчальних програм міжнародним стандартам та актуальним вимогам індустрії. Отримані результати можуть слугувати основою для подальших досліджень у напрямку оптимізації освітніх програм та їхньої адаптації до викликів сучасного ринку праці.

Ключові слова**:** *бакалавр інженерії програмного забезпечення, навчальні програми, комп'ютерне мислення, стажування, міждисциплінарний підхід, стандарти ACM, університети, Велика Британія.*

THE STRUCTURE OF UNDERGRADUATE CURRICULA FOR SOFTWARE ENGINEERING TRAINING IN THE UK IN TERMS OF MODERN REQUIREMENTS FOR INFORMATION TECHNOLOGY INDUSTRY

ABSTRACT

The article is devoted to analyzing the structure of undergraduate software engineering programs in leading universities of the United Kingdom, focusing on their compliance with the modern demands for the information technology industry. In today's rapidly evolving IT landscape, the growing demand for highly qualified software engineering professionals necessitates adapting educational programs to the ever-changing market needs. The UK, as one of the leading countries in IT education, offers programs that combine academic knowledge with practical experience, integrating modern technologies and fostering collaboration with industry companies.

The article examines key aspects of the educational process, including the structure of curricula, teaching methods, assessment approaches, and the role of internships. Particular attention is paid to the alignment of these programs with international educational standards, such as those set by the Association for Computing Machinery. Through comparative analysis, critical elements impacting the quality of graduate preparation are identified. They include the development of computational thinking, the integration of interdisciplinary approaches, the focus on practical problem-solving, and the application of modern teaching methods.

The article highlights the importance of innovative components within educational programs, such as team-based projects, interdisciplinary integration, and the involvement of industry representatives in the teaching process. It is noted that programs emphasizing practical learning enhance graduates' competitiveness in the global job market, providing them with opportunities to secure positions in leading companies.

The study also emphasizes the need to balance theoretical education with the development of practical skills. This ensures students are professionally prepared to address real-world challenges, a critical requirement in the IT sector. However, certain gaps in some curricula were identified, particularly the insufficient coverage of specific Knowledge Area Core components defined by appropriate standards.

This article contributes to understanding the features of modern education in software engineering, underscoring the importance of aligning educational programs with international standards and the current demands of the industry. The findings can serve as a basis for further research aimed at optimizing educational programs and adapting them to the challenges of the modern labor market.

Keywords**:** *Bachelor of Software Engineering, curricular, computational thinking, industrial placement, cross-disciplinarity, ACM standards, universities, Great Britain.*

ВСТУП

У сучасному світі інформаційні технології відіграють ключову роль у розвитку економіки, суспільства та науки. Попит на висококваліфікованих фахівців з програмної інженерії зростає щороку, змушуючи університети адаптувати свої навчальні програми до швидко змінюваних вимог індустрії. Велика Британія, як одна з провідних країн у галузі ІТ-освіти, пропонує студентам унікальні можливості для отримання теоретичних знань та практичного досвіду, поєднуючи академічні підходи з тісною співпрацею з великими компаніями та підприємствами.

Низка університетів Великої Британії пропонує бакалаврські навчальні програми з інженерії програмного забезпечення (Software Engineering), які відзначаються інтеграцією сучасних підходів до навчання, практичним спрямуванням та орієнтацією на потреби індустрії. Ці програми створені з метою підготовки фахівців, здатних розробляти, впроваджувати та підтримувати складні програмні системи, а також вирішувати актуальні задачі в галузі ІТ.

Більшість британських університетів активно залучають експертів для розробки навчальних програм, проведення лекцій, практичних робіт та оцінювання студентських проєктів. Цей підхід забезпечує високу конкурентоздатність випускників на глобальному ринку праці та дозволяє їм ефективно адаптуватися до будь-яких змін в індустрії.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у порівняльному аналізі структури бакалаврських навчальних планів з інженерії програмного забезпечення у провідних університетах Великої Британії та встановленні їх відповідності сучасним вимогам індустрії інформаційних технологій.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці вітчизняних науковців. Так, у роботі С. О. Семерікова було проведено дослідження та аналіз концепції сталого розвитку освіти програмної інженерії у розрізі висвітлення основних компетентностей фахівця з інженерії програмного забезпечення. Аналізом етимології комп'ютерного мислення, що є невід'ємною складовою при вивченні ІТ-дисциплін, зокрема і програмної інженерії, займалися Г. Л. Кошкіна та Т. В. Тихонова. Важливим є також дослідження О. В. Носирєвої, у якому здійснено аналіз освітніх професійних стандартів і кваліфікацій у сфері інформаційно-комунікаційних технологій у Великій Британії, оскільки вони є основою для побудови освітніх програм. Аналіз ІТ-освіти Великої Британії у рамках бакалаврської освіти здійснювали також Д. С. Антонюк, А. В. Манелюк, І. В Новіцька та ін.

Цікавими є дослідження іноземних учених, зокрема С. Тенунен (S. Tenhunen), у якому досліджено структуру заключних курсів освітніх програм з програмної інженерії. А. Малізія (A. Malizia) здійснював дослідження розвитку комп'ютерного мислення шляхом колективного ігрового навчання, а взаємозв'язок комп'ютерного мислення та виконавчих функцій у контексті навчання програмуванню у Великій Британії встановив Дж. Робертсон (J. Robertson). П. Уілльямс (P. Williams) у своїй статті дослідив перехід до онлайн-форматів навчання та проблеми оцінювання, особливо традиційного підсумкового, та розробив модель сучасної практики оцінювання. Праця Л. Евіс (L. Evis) орієнтована на дослідження розвитку, впливу та інтеграції міждисциплінарних підходів у британських університетах. Т. Прікетт (T. Prickett) у своїй роботі дослідив способи інтеграції технічної, персональної та професійної компетентності у навчальні програми з комп'ютерних наук у британських університетах. Розвідками та напрацюваннями у рамках британської ІТ-освіти займались також Т. Крік (T. Crick), С. Грей (S. Gray), М. Тойе (M. Toye) та ін.

В якості теоретичної основи було використано офіційні вебпортали ЗВО Великої Британії, що надають послуги зі здобування бакалаврської освіти з програмної інженерії, а також базу нормативно-правових документів, що регулюють компетентності та кваліфікації, які необхідні для формування фахівця з програмної інженерії.

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

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для порівняння освітніх програм було взято 10 університетів Великої Британії, що забезпечують бакалаврську освіту з програмної інженерії, зокрема з таких провідних навчальних закладів, як університет Шеффілда (Sheffield University), Единбурзький університет (The University of Edinburgh), а також з інших університетів, які займаються підготовкою фахівців у галузі інформаційних технологій. Вибір цих університетів зумовлений їхньою репутацією, інноваційними підходами до навчання та тісною співпрацею з індустрією. Офіційний вебресурс «The Complete University Guide» дозволяє проводити вибірку університетів, забезпечуючи можливість сортування їх не лише за загальним рейтингом, але й за рейтингом у таблиці університетів-лідерів з комп'ютерних наук. Крім того, при виборі університетів для порівняння було враховано наявність відкритих та детально розписаних навчальних планів. Усі вибрані університети посортовані за рейтингом (The Complete University Guide, 2024).

Для якісного компаративістичного аналізу було виконано підбір таких критеріїв порівняння:

– особливості навчальних компонентів. Стандарти якості вищої освіти, що підкріплені нормативно-правовими документами, є головним орієнтиром для надання закладам вищої освіти інструкцій щодо обов'язкових вимог, спрямованих на забезпечення якості навчання (Носирєва, 2023). Саме тому, освітні програми у Великій Британії є чітко структурованими, проте допускаються відмінності у навчальних планах;

– методи навчання. Форма подачі матеріалу та впровадження інновацій у викладанні відіграють важливу роль в освітньому процесі, оскільки вони безпосередньо впливають на якість засвоєння знань студентами, розвиток їхніх практичних навичок та здатність застосовувати отримані знання у реальних умовах;

– методи оцінювання. Оцінювання є ключовим аспектом навчальних планів, оскільки воно впливає на формування професійних навичок студентів і їхню готовність до роботи на ринку праці. Крім того, з розвитком штучного інтелекту, оцінювання повинне бути скоректовано таким чином, щоб знизити вплив використання студентами штучного інтелекту на нього. Це досягається впровадженням таких видів робіт, як командні проєкти, практичні демонстрації, закриті екзамени тощо (Williams, 2023);

– розвиток комп'ютерного мислення. Обсяг дисциплін, що забезпечують розвиток комп'ютерного мислення, має вагомий вплив на якість освітніх програм, оскільки таке мислення передбачає використання навичок і стратегій, що дозволяють ефективно аналізувати задачі, розробляти алгоритми та знаходити оптимальні рішення (Тихонова & Кошкіна, 2021). Крім того, важливо зазначити, що завдяки набуттю навичок комп'ютерного мислення (наприклад, алгоритмічного та абстрактного мислення) користувачі зможуть краще розуміти та довіряти алгоритмам, а також брати участь у розробці систем, які будуть адаптуватися до їхніх потреб (Turchi et al., 2019). Викладачам також постійно рекомендується допомагати студентам розвивати навички комп'ютерного мислення за допомогою впровадження практичних завдань, що вимагають вирішення складних проблем з використанням алгоритмічного підходу та аналізу даних (Robertson et al., 2020);

– наявність стажування (industrial placement). Стажування, що можна віднести до професійної компетентності, допомагає здобувачам отримати практичний досвід, закріпити отримані теоретичні знання, покращити навички роботи в команді та підвищити шанси на працевлаштування (Prickett et al., 2024);

– інтеграція міждисциплінарного підходу дозволяє розглянути проблему з різних сторін, не обмежуючись однією галуззю, і забезпечує синергію знань, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців у програмній інженерії, здатних вирішувати комплексні завдання (Танська та ін., 2024). Крім того, міждисциплінарний підхід по-різному впроваджується в університетах Великої Британії, залежно від їхніх освітніх пропозицій та напрямів роботи дослідницьких рад (Evis, 2021);

– наявність завершальних курсів (capstone courses), які покликані об'єднати знання, навички та досвід, отримані студентами протягом усього періоду навчання, що дозволяє студентам застосувати теорію на практиці у вигляді комплексного проєкту (Tenhunen et al., 2023).

Наведені критерії дозволяють здійснити порівняльний аналіз навчальних планів університетів у рамках їх особливостей та ефективності. Проте, однією з важливих характеристик освіти програмної інженерії є відповідність сучасним стандартам з інформаційних технологій.

На основі документу про програми підготовки з комп'ютерних наук, що містить рекомендації та опис актуальних знань, які потрібні для IT-фахівців, зокрема і для фахівців інженерії програмного забезпечення (Computer Science Curricula 2023, 2024), можна виконати порівняння навчальних планів університетів на предмет їх відповідності необхідним знанням та компетентностям. Відповідно до документу, одиниці знань розподіляються за двома підкатегоріями: знання з комп'ютерних наук (Computer Science Core) та знання в поточній галузі, тобто в галузі програмної інженерії (Knowledge Area Core).

Відповідно, виділяють такі одиниці знань: робота в команді, засоби та середовища, вимоги до програмного забезпечення, проєктування, конструювання, верифікація та валідація програмного забезпечення, рефакторинг та якість програмного забезпечення. Для наочності було введено 5-бальну шкалу для оцінки кожного критерію:

1 – критерій не охоплений в програмі або згадується лише на рівні загальних понять без глибокого вивчення;

2 – критерій є частково покритий курсами, але без глибокої деталізації або вивчення на практиці (наприклад, лише теоретичні аспекти згадуються у навчальній програмі, але не розглядаються у повному обсязі);

3 – критерій охоплений на середньому рівні у декількох курсах (знання надаються на базовому рівні, можливо, з обмеженою практичною складовою або без чіткої структури);

4 – критерій досягається завдяки кільком курсам або в рамках практичних проєктів, де здобувачі активно застосовують набуті знання та навички;

5 – критерій охоплений в рамках окремого курсу(-ів), що дає глибоке розуміння теорії і забезпечує значну практичну частину, включаючи реальні проєкти або завдання.

Відповідно до цієї шкали можна оцінити, наскільки повно і ефективно програма університету охоплює певні аспекти навчання, порівняно з очікуваними стандартами, такими як ACM, або іншими міжнародними вимогами.

Отже, виділивши основні критерії, можна виконати порівняння навчальних планів бакалаврських програм, яке зручно представити у вигляді таблиць.

Університет Шеффілда пропонує всебічну програму з програмної інженерії, що поєднує глибокі теоретичні знання з практичними навичками. Особливості навчального плану подані у таблиці 1, а оцінки відповідності сучасним стандартам індустрії – у таблиці 2 (University of Sheffield, 2024).

Таблиця 1

Особливості навчального плану університету Шеффілда

№ з/п	Критерій порівняння	Опис
1	Рейтингові оцінки	Загальний рейтинг – 18; рейтинг з комп'ютерних наук – 13
2	Особливості навчальних компонентів	Крім основних дисциплін, на першому академічному році вивчається програмування на мові «Java», робота з штучним інтелектом, вебтехнології; наявність факультетського спеціального тижня інженерії (Global Engineering Challenge Week), протягом якого студенти беруть участь в розробці проєкту; на другому році навчання присутня робототехніка; курс «Software Hut», що надає студентам можливість відчути процеси розробки реального програмного забезпечення для замовника; участь у міждисциплінарних тижневих проєктах; на третьому році навчання введено окремий курс з тестування програм
3	Методи оцінювання	Екзамени, тести, курсові роботи, практичні сесії
4	Розвиток комп'ютерного мислення	Забезпечується такими дисциплінами: «Основи комп'ютерної науки» (Foundations of Computer Science), «Вступ до алгоритмів та структур даних» (Introduction to Algorithms and Data Structures), «Логіка в комп'ютерній науці» (Logic in Computer Science)
5	Наявність стажування	Немає, проте є курс з програмного забезпечення «Software Hut»
6	Наявність міждисциплінарного підходу	Реалізується через вибіркові дисципліни та курс «Engineering – You're Hired» – тижневий інтенсив, де студенти беруть участь у розробці міждисциплінарних проєктів
7	Наявність завершальних проєктів	Є, «Dissertation Project»

Единбурзький університет пропонує навчальний план з програмної інженерії, який поєднує сучасні теоретичні знання з практичними навичками, акцентуючи увагу на міждисциплінарному підході, інноваціях та розв'язанні реальних задач для підготовки студентів до успішної професійної діяльності в індустрії інформаційних технологій.

Таблиця 2

Оцінки відповідності навчального плану університету Шеффілд сучасним стандартам індустрії

№ з/п	Одиниця знань	Знання з комп'ютерних наук (Computer Science Core)	Знання в галузі програмної інженерії (Knowledge Area Core)
1	Робота в команді	4	4
2	Засоби та середовища	4	4
3	Вимоги до програмного забезпечення	–	4
4	Проєктування програмного забезпечення	5	5
5	Конструювання програмного забезпечення	5	5
6	Валідація та верифікація програмного забезпечення	5	5
7	Рефакторинг	–	4
8	Якість програмного забезпечення	-	4
	Загалом	23 / 25	35 / 40

Проаналізувавши особливості навчального плану з програмної інженерії та його відповідність сучасним індустріальним стандартам, було встановлено, що він має високі рейтингові показники. Загальний рейтинг складає 15, а рейтинг з комп'ютерних наук – 14. Навчальні компоненти відзначаються особливим підходом: математичні дисципліни в першому академічному році мають прикладний характер, а вивчення об'єктно-орієнтованого програмування з використанням мови Java здійснюється як у теоретичному, так і в практичному форматі. Другий академічний рік передбачає розширення знань студентів за допомогою сучасних технологій. Важливою складовою є дисципліни з професійної етики та поведінки, які формують навички відповідального професійного підходу.

Оцінювання студентів здійснюється через курсові роботи, комплексні проєкти та іспити. Крім того, програма спрямована на розвиток комп'ютерного мислення, що забезпечується такими курсами, як «Вступ до обчислень» (Introduction to Computation), «Вступ до алгоритмів і структур даних» (Introduction to Algorithms and Data Structures), «Математика та теорія ймовірності» (Mathematics and Probability) та «Основи науки про дані» (Foundations of Data Science). Попри відсутність обов'язкової практики, студенти мають змогу демонструвати свої проєкти представникам індустрії. Міждисциплінарний підхід реалізується через вибіркові дисципліни, а завершення навчання передбачає виконання фінального проєкту – Honours Project (Informatics).

Навчальний план відповідає сучасним стандартам індустрії. Він охоплює основні аспекти комп'ютерних наук, такі як робота в команді, використання

інструментів і середовищ, проєктування, розробка та тестування програмного забезпечення. Загальна оцінка відповідності навчального плану становить 23 з 25 для знань з комп'ютерних наук (Computer Science Core) та 34 з 40 для знань в галузі програмної інженерії (Knowledge Area Core) (The University of Edinburg, 2024).

Королівський університет Белфасту (Queen's University Belfast) пропонує програму, яка поєднує теоретичні знання з практичним досвідом, акцентуючи увагу на інноваціях, міждисциплінарному підході та вирішенні реальних технічних завдань на підприємстві для підготовки студентів до успішної професійної діяльності. Навчальний план Королівського університету Белфасту має високі рейтингові показники. Загальний рейтинг становить 25, а рейтинг з комп'ютерних наук – 22. На першому академічному році студенти проходять курс із кібербезпеки, а також курси програмування з вибірковими дисциплінами. Другий академічний рік передбачає вивчення основ алгоритмів і структури даних, а також обов'язкове проходження спеціалізованих дисциплін. Особливістю навчання є практика, яка проводиться протягом усього третього академічного року.

Оцінювання студентів включає виконання проєктів, письмові завдання, курсові роботи та іспити. Програма спрямована на розвиток комп'ютерного мислення завдяки курсам «Основи математики для обчислень» (Fundamentals of Maths for Computing) та «Структури даних і алгоритми» (Data Structures and Algorithms). Завершення навчання передбачає виконання завершальних проєктів, таких як «Проєкт з розробки програмного забезпечення» (Software Engineering Project) та «Командні програмні інновації» (Team-based Software Innovation). Міждисциплінарний підхід у плані не зазначено.

Навчальний план відповідає сучасним стандартам індустрії, отримавши 23 з 25 балів для знань з комп'ютерних наук (Computer Science Core) та 35 з 40 для знань в галузі програмної інженерії (Knowledge Area Core) (Queen's University Belfast, 2024). Усі решта університетів проаналізовано за подібним зразком та для кожного визначено відповідність навчальних планів сучасним індустріальним стандартам шляхом аналізу ключових аспектів. Тому, для загального аналізу можна сформувати зведену таблицю по проаналізованих навчальних планах університетів Великої Британії з метою наочного відображення рівня відповідності сучасним стандартам індустрії (див. табл. 3).

Згідно з таблицею, високі частки знань з комп'ютерних наук та програмної інженерії свідчать про добре збалансовані програми, які відповідають вимогам сучасної індустрії. Університети, такі як університет Шеффілда, Единбурзький університет, Королівський університет Белфасту, Ланкастерський університет, та Кардіффський університет, демонструють високий рівень відповідності цим критеріям із середніми значеннями близько 92 % та 85 %, відповідно. Це вказує на сильний акцент на базових принципах і ключових аспектах програмної інженерії, що є важливим для підготовки кваліфікованих фахівців.

Наявність стажувань у таких університетах, як університет Глазгоу, Королівський університет Белфасту, Університет Стратклайда та університет Аберістуїт, є важливим доповненням до навчального процесу, оскільки забезпечує студентів практичним досвідом, необхідним для майбутньої кар'єри. Проте університети, в яких стажування не передбачені, компенсують цей недолік завдяки міждисциплінарному підходу та проєктній роботі.

Висока частка в середньому з відповідності критеріям свідчить про те, що більшість програм добре структуровані. Проте варто звернути увагу на університети,

які мають відносно низькі частки, як-от університет Саутгемптона та університет Стратклайда. Це може вказувати на потребу вдосконалення курсів для глибшого охоплення теоретичних та практичних аспектів.

Таблиця 3

Зведений аналіз відповідності навчальних планів сучасним індустріальним стандартам

ЗВО	Критерій порівняння								
	Загальний рейтинг	Рейтинг з комп'ютерних наук	Наявність стажування	Наявність міждисциплінарного підходу	Кількість дисциплін, що забезпечують комп'ютерне мислення	Загальна оцінка Computer Science Core	Загальна оцінка Knowledge Area Core	Частка Computer Science Core (%)	Частка Knowledge Area Core (%)
Університет Шеффілда	18	13	–	+	3	23	35	92	87.5
Единбурзький університет	15	14	–	+	4	23	34	92	85
Університет Саутгемптона	20	15	–	+	8	21	31	84	77,5
Університет Глазгоу	28	16	+	–	5	21	33	84	82,5
Королівський університет Белфасту	25	22	+	–	2	23	35	92	87,5
Ланкастерський університет	10	23	–	+	2	23	33	92	82,5
Роял Холлоуей	38	25	–	–	3	22	34	88	85
Університет Стратклайда	32	28	+	+	3	20	30	80	75
Університет Аберістуїт	42	30	+	–	2	21	32	84	80
Кардіффський університет	27	32	–	–	1	22	35	88	87,5
Частка в середньому								87,6	83

Отже, університети з високим рейтингом у комп'ютерних науках загалом демонструють вищу відповідність критеріям програм підготовки з комп'ютерних наук (Computer Science Curricula). Програми, які пропонують стажування та міждисциплінарні підходи, отримують перевагу в підготовці студентів до реальних викликів у сфері інформаційних технологій. Тим не менш, загальна оцінка освітніх

програм досить висока, що свідчить про їх відповідність міжнародним стандартам та потребам сучасної ІТ-індустрії.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Дослідження підтверджує, що освітні програми провідних університетів Великої Британії демонструють високий рівень адаптації до сучасних вимог інформаційної індустрії. Вони інтегрують теоретичні знання з практичною підготовкою, що дозволяє студентам здобувати не лише фундаментальні знання, але й навички, необхідні для розв'язання реальних професійних задач. Особливу роль у підготовці майбутніх фахівців відіграє міждисциплінарний підхід, який дозволяє розглядати проблеми з різних сторін і забезпечує підготовку студентів до комплексних викликів сучасної галузі інформаційних технологій.

Аналіз навчальних програм засвідчив, що більшість університетів орієнтовані на розвиток комп'ютерного мислення, командної роботи та практичного навчання, зокрема через реалізацію проєктів та інтеграцію стажувань. Такі підходи підвищують конкурентоспроможність випускників на глобальному ринку праці, забезпечуючи їх знаннями та досвідом, які відповідають актуальним потребам галузі. Водночас у дослідженні виявлено певні аспекти, що потребують вдосконалення. Зокрема, у деяких університетах недостатньо охоплені окремі компоненти знань з програмної інженерії, які визначені стандартами підготовки з комп'ютерних наук. Це свідчить про необхідність подальшого перегляду змісту навчальних програм для забезпечення їх відповідності міжнародним стандартам.

Перспективи подальших досліджень включають вивчення впливу стажувань на формування професійних навичок студентів, оптимізацію освітніх програм з урахуванням новітніх технологій та підходів, а також аналіз ефективності впровадження гнучких методів навчання. Особливу увагу варто приділити вивченню впливу глобальних освітніх трендів, таких як використання дистанційних технологій навчання, персоналізація освітнього процесу і посилення співпраці між університетами й індустрією. В цілому, отримані результати засвідчують значний потенціал для подальшого розвитку освітніх програм у сфері інженерії програмного забезпечення, спрямованого на їхню ще більшу інтеграцію з вимогами сучасного ринку праці та інноваційними підходами до підготовки фахівців з інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Носирєва, О. В. (2023). Професійні стандарти і кваліфікації в ІТ-освіті Великобританії. *Теорія і методика професійної освіти, 59*, 157–162.

2. Танська, В. В., Майданюк, І. З., Овчаренко, О. А., Денисенко, А. О., & Стрілецька Н. (2024). STEM як інноваційна стратегія інтегрованої освіти: світовий досвід та перспективи. *Перспективи та інновації науки, 10*, 600–607.

3. Тихонова, Т. В., & Кошкіна, Г. Л. (2021). Етимологія, генезис та сутність поняття «Комп'ютерне мислення». *Інформаційні технології і засоби навчання, 84*, 9–10.

4. Computer Science Curricula 2023 (2024). https://dl.acm.org/doi/epdf/10.1145/3664191, 237 – 252.

5. Evis, L. (2021). A critical appraisal of interdisciplinary research and education in British higher education institutions: A path forward? *Arts and Humanities in Higher Education*. https://doi.org/10.1177/14740222211026251.

6. Prickett, T., Crick, T., Davenport, J. H., Bowers, D. S., Hayes, A., & Irons, A. (2024). Embedding technical, personal, and professional competencies in computing degree

programmes. In *Proceedings of the 2024 on Innovation and Technology in Computer Science Education* V. 1 (ITiCSE 2024), (p.346–352). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3649217.3653578.

7. Queen's University Belfast (2024). *Software Engineering with Placement.* https://www.qub.ac.uk/courses/undergraduate/software-engineering-placement-beng-g604.

8. Robertson, J., Gray, S., Toye, M., & Booth, J. (2020). The relationship between Executive Functions and Computational Thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools, 3*(4), 35–49. https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i4.76.

9. Tenhunen, S., Männistö, T., Luukkainen, M., & Ihantola, P. (2023). A systematic literature review of capstone courses in software engineering. *Information and Software Technology*, *159*. https://doi.org/10.1016/j.infsof.2023.107524.

10. The Complete University Guide: Results for Bachelors degree Software engineering Courses (2024). https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/courses/search/undergraduate/software-engineering?qualification=bachelors-degree&sortby=sub#s0.

11. The University of Edinburg (2024). *Degree Programme Table: Software Engineering* (*BEng Hons*). http://www.drps.ed.ac.uk/24-25/dpt/utsweng.htm.

12. Turchi, T., Fogli, D., & Malizia, A. (2019). Fostering computational thinking through collaborative game-based learning. *Multimedia Tools and Applications, 78*. 10.1007/s11042-019-7229-9.

13. University of Sheffield (2024). *Computer Science (Software Engineering) BEng.* https://www.sheffield.ac.uk/undergraduate/courses/2025/computer-science-software-engineering-beng.

14. Williams, P. (2023). AI, Analytics and a New Assessment Model for Universities. *Education Sciences, 13*(10), 1040. https://doi.org/10.3390/educsci13101040.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-14

Аспірант, **ВАСИЛЬ КОСТИНЮК**
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: v.kostyniuk@nubip.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-4921-2209

УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено узагальнення зарубіжного досвіду формування національної самосвідомості студентів у різних країнах світу. Особлива увага приділена методам і стратегіям, що використовуються в освіті для розвитку національної ідентичності та гордості за свою країну серед молоді. Розглянуто приклади країн з різними культурними, політичними та історичними контекстами, таких як Казахстан, Азербайджан, Японія, Франція, США, Німеччина. Проаналізовано роль історії, культури, національних символів, ритуалів і свят у процесах патріотичного виховання, а також значення демократичних цінностей і громадянської відповідальності для формування національної самосвідомості. Розкрито трактування понять патріотизму і національної свідомості з точки зору аксіологічного (ціннісного) *та діяльнісного підходів.*

Значну увагу зосереджено на аналізі різних підходів до формування національної самосвідомості в країнах з різними політичними, культурними та соціальними традиціями. Важливим напрямом є вивчення того, як в умовах демократичних змін і глобалізації змінюються освітні стратегії та методи, фактори впливу на аспекти національно-патріотичного виховання у різних країнах.

У статті підкреслюється важливість інтеграції глобальних та локальних підходів у формуванні національної ідентичності студентів, врахування впливу глобалізації та технологічних змін на молодь. Окремо висвітлено питання адаптації освітніх практик до нових соціальних реалій і потреб молодого покоління, а також розвитку міжкультурної комунікації та громадянської активності. З'ясовано, що у країнах з розвиненими демократичними системами, таких як США, Канада та країни Європейського Союзу, процес формування національної самосвідомості часто поєднується з ідеями громадянської відповідальності, прав людини та інклюзивності. Автор наголошує на необхідності врахування зарубіжного досвіду при вдосконаленні національних освітніх програм для стимулювання почуття патріотизму і національної гордості серед студентів в Україні. Вивчення міжнародних підходів, зокрема в контексті глобалізації, демократизації та технологічних змін, дозволить розробити ефективні стратегії патріотичного виховання, що враховують потреби сучасної молоді.

***Ключові слова*: національна самосвідомість, зарубіжний досвід, громадянські цінності, соціальні зміни, національні символи і традиції, освітні стратегії, глобалізація.**

GENERALIZATION OF FOREIGN EXPERIENCE OF DEVELOPING STUDENTS' NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

ABSTRACT

The article summarizes foreign experience of forming students'national self-awareness in different countries of the world. Special attention is paid to methods and

strategies used in education to develop national identity and pride for one's country among young people. Examples of countries with different cultural, political and historical contexts, such as Kazakhstan, Azerbaijan, Japan, France, the USA, Germany, are considered. The role of history, culture, national symbols, rituals and holidays in the process of patriotic education, as well as the importance of democratic values and civic responsibility for the formation of national self-awareness, are analyzed.

The article reveals the interpretation of the concepts of patriotism and national consciousness in terms of axiological (*value*) *and activity approaches.*

Considerable attention is focused on the analysis of different approaches to the formation of national identity in countries with different political, cultural and social traditions. An important direction is the study of how educational strategies and methods are changing in the conditions of democratic changes and globalization, which factors are influencing the aspects of national-patriotic education in different countries. The author explains that in countries with developed democratic systems, such as the United States, Canada, and the European Union, the process of forming national identity is often combined with the ideas of civic responsibility, human rights, and inclusiveness.

The article emphasizes the importance of integrating global and local approaches in the formation of students' national identity, taking into account the impact of globalization and technological changes on young people. The issue of adapting educational practices to new social realities and the needs of the younger generation, as well as the development of intercultural communication and civic activity, is highlighted. The author emphasizes the need to take into account foreign experience when improving national educational programs to stimulate a sense of patriotism and national pride among students in Ukraine. The study of international approaches, particularly in the context of globalization, democratization, and technological change, will help develop effective strategies for patriotic education that take into account the needs of modern youth.

Keywords: *national self-awareness, foreign experience, civic values, social changes, national symbols, national traditions, educational strategies, globalization.*

ВСТУП

Глобалізація та інтеграція, які впливають на всі аспекти суспільного життя, є значущими явищами сучасності. Особливу роль ці процеси відіграють у сфері освіти, яка, будучи джерелом знань і механізмом їх розширення, виступає ключовим чинником розвитку людства та рушієм прогресу. Аналіз недоліків і перспектив подальшого поступу національної системи освіти, а також формування національної самосвідомості неможливе без урахування глобальних культурних і суспільно-політичних змін.

Проблема формування національної самосвідомості українського студентства в мінливих суспільних умовах, що характеризуються такими процесами, як глобалізація, євроінтеграція, переоцінка цінностей тощо набуває гострої актуальності в умовах російсько-української агресії (2014–2025). По-перше, втрачають чіткість сформовані культурні та національні кордони, що сприяє спрощенню міжкультурної комунікації, налагодженню міжкультурних, міжконфесійних, міжнаціональних взаємостосунків, ідентифікації та самоідентифікації у соціокультурному просторі тощо. Але варто зазначити, що на шляху міжкультурної взаємодії та зміни ціннісних орієнтацій виникають зони напружень і конфліктів. Тому й не дивно, що сучасні вчені окреслюють кризу національної і національно-культурної ідентичності, досліджують проблеми національної самосвідомості, ідентичності, свідомості як на рівні окремої

особистості, соціальних груп, так і в межах суспільства, що безпосередньо впливає на проблеми соціалізації сучасної молодої людини.

Аналіз передового досвіду, а також найкращих практик у зарубіжній освіті є доцільним для вирішення цих питань, адже сучасне суспільство опинилося перед такими викликами, які вимагають компромісних рішень: індивідуалізація та соціальне розмаїття, полікультурність соціуму, руйнування встановлених рамок економічної та культурної єдності та ціннісних орієнтацій, переоцінка цінностей, загроза природних і техногенних небезпек, суспільні трансформації переважно руйнівного характеру тощо.

Названі фактори впливу окреслюють першочергові завдання щодо визначення шляхів і заходів сприяння мирному співіснуванню, безконфліктності, сталого розвитку.

До проблеми формування національної самосвідомості, ідентичності та визначення національних і глобальних цінностей звернено увагу як різноманітних міжнародних організації, так і великої кількості науковців – українських, європейських та американських. Переважна кількість науковців первинними безпековими постулатами вважають формування національної ідентичності та самосвідомості підростаючого покоління на засадах наднаціонального патріотизму та глобальної громадянськості, тобто у формуванні «людини світу», позбавленої національних, політичних, релігійних кордонів, але з високим рівнем сформованості толерантності, емпатії, комунікабельності, усвідомленням належності до певної нації.

Ці поняття стосуються відчуття приналежності не лише до держави чи нації, а й до ширшої світової спільноти та людства загалом. Вони охоплюють політичну, економічну, соціальну та культурну взаємозалежність і взаємозв'язок між локальними, національним і глобальним рівнями. Член суспільства має розуміти глобальні структури управління, права та обов'язки, усвідомлювати світові виклики; володіти соціальними навичками XXI століття; проявляти увагу та співчуття до інших людей і природи, поважати та захищати біорізноманіття; дотримуватися принципів чесності та соціальної справедливості, критично оцінювати нерівність за ознаками гендеру, соціально-економічного статусу, культури, релігії, віку та інших факторів. Також важливо брати активну участь у вирішенні актуальних проблем на місцевому та глобальному рівнях як свідомий, відповідальний громадянин світу (UNESCO, 2015).

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає в узагальненні зарубіжного досвіду формування національної самосвідомості студентів.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У сучасних наукових дослідженнях проблема формування національної самосвідомості характеризується як міждисциплінарна, позаяк вона висвітлена фактично у всіх галузях гуманітарних та суспільних наук і знаходиться у полі зору філософів, істориків, педагогів, психологів, соціологів, культурологів, політологів. У зв'язку з цим методологія нашого дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що характеризується не тільки використанням спільних категорій, але й кооперуванням різних наукових дисциплін. Міждисциплінарний підхід характеризується комплексом системних, аналітичних і культурологічних методів. Це сприяє можливості обґрунтування особливостей процесу формування національної самосвідомості студентів у конкретній історичній та суспільній обумовленості.

Серед українських педагогів варто виокремити напрацювання І. Беха, який досліджував ціннісні аспекти національного виховання в умовах глобалізації (Бех та ін., 2019); О. Савченко, який аналізував системи освіти зарубіжних країн, акцентуючи

увагу на виховному потенціалі освіти та її ролі у формуванні національної свідомості (Савченко, 2012).

Зацікавленість викликало напрацювання О. Діденко, де розглядається досвід зарубіжних країн з патріотичного виховання громадян та можливості адаптованого його використання в українській освіті та суспільстві (Діденко, 2014). Автор вивчає дієві підходи до формування національно-патріотичних цінностей та національної самосвідомості, дає грунтовний аналіз можливостей запровадження позитивного досвіду в українську освітню практику. Науковиця переконана, що в різних країнах світу (Казахстані, Німеччині, США, Франції) державні органи сприяють організації та впровадженню заходів, що мають за мету патріотичне виховання підростаючого покоління і всіх членів суспільства, у т.ч. формування національної самосвідомості. Проте рівень сформованості національної самосвідомості, патріотичних цінностей не завжди залежить від наявності державних програм чи кількості проведених тематичних заходів.

Неординарну точку зору з досліджуваної проблеми виявляє український публіцист Ю. Шейко, який, аналізуючи «нове» патріотичне виховання в Україні, за орієнтир національно-патріотичного виховання та формування національної свідомості української молоді пропонує взяти досвід Франції, де не проводяться спеціальні заходи, але увага акцентується на підтримці, виробництві та експорті культурного продукту (Шейко, 2015).

Серед сучасних дисертаційних досліджень, присвячених проблемі формування національної самосвідомості та дотичним до названої темам, слід назвати напрацювання А. Петріва з формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти, у якому серед інших питань науковець аналізує і зарубіжний та національний досвід формування патріотичних ідеалів студентів (Петрів, 2024).

У процесі дослідження застосовувалися такі теоретичні та емпіричні методи, як порівняння, індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, моделювання, абстрагування, спостереження та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розвиток сучасної освіти та формування громадян з високим рівнем патріотичних ідеалів та національної самосвідомості вимагають активного обміну ідеями, методологією та конкретними напрацюваннями між освітніми установами, науковцями, педагогами-практиками. Зважаючи на той факт, що кожен народ, нація, національність, народність мають власний, апробований у десятиліттях алгоритм та автентичні традиції виховання, було здійснено огляд стратегій формування національної самосвідомості та національно-патріотичних цінностей на міжнародному рівні.

Країни пострадянського простору

Казахстан. Патріотичне виховання в Казахстані є одним з ключових напрямів державної політики, спрямованої на формування національної ідентичності, поваги до культурної спадщини та громадянської відповідальності. Це особливо актуально в умовах багатонаціонального складу населення країни. Ідеологічну основу процесу формування національної самосвідомості та індентичності становить концепція «Мәңгілік Ел» («Вічна країна»), яка акцентує увагу на історичних традиціях, духовних цінностях і національних символах (Волков, 2020).

У школах та університетах діють спеціальні курси, які висвітлюють історію Казахстану, культуру, традиції та досягнення країни. Інституційними механізмами, які

мають вплив на національно-патріотичне виховання у країні, є молодіжні організації (наприклад, організація «Жас Отан» («Молода Вітчизна»), діяльність якої спрямована на виховання активної та свідомої молоді), асоціації ветеранів (ветеранів війни та праці у Казахстані залучають до передачі досвіду та формування патріотизму).

Казахстанські дослідники, такі як Ж. Абдікарімов, Г. Жуманова, А. Шаяхметов, активно аналізують методи патріотичного виховання, його роль у формуванні суспільства та можливості вдосконалення освітніх програм.

Дослідники як в Україні, так і за кордоном, відзначають унікальність патріотичного виховання в Казахстані, яке гармонійно поєднує національну ідею, історичну спадщину та принципи толерантності (Л. Діденко, Г. Жуманова, Пол Брендон, Анна Кларк та інш.). Цей досвід є цінним для адаптації в освітніх системах інших країн. Таким чином, можемо зробити висновок, що патріотичне виховання в Казахстані орієнтоване на гармонійне поєднання національних цінностей і сучасних підходів. Воно спрямоване на формування громадян, які усвідомлюють свою відповідальність перед державою, поважають її культурну спадщину й активно беруть участь у розбудові майбутнього країни.

Азербайджан. Патріотичне виховання в Азербайджані є важливою складовою частиною освітньої та культурної політики, спрямованою на формування у громадян почуття гордості за свою країну, поваги до її історії, культури, традицій та національних цінностей. Це виховання активно підтримується державою через систему освіти, військову службу, громадські організації та медіа.

Азербайджан, як і багато інших країн пострадянського простору, після здобуття незалежності у 1991 році зіткнувся з необхідністю розбудови власної національної ідентичності. В умовах пригнічення національних традицій у радянському союзі, після його розпаду патріотичне виховання стало важливим інструментом для укріплення суверенітету та державної самостійності. Особливе значення це мало після серйозних політичних та військових випробувань, таких як Карабаська війна (1988–1994), що залишила глибокий слід у національній свідомості та стала основою для подальшої роботи в напрямі патріотичного виховання.

Формування національної самосвідомості в Азербайджані реалізується в рамках шкільної та вищої освіти через предмети, що охоплюють національну історію, культуру, літературу, а також через позакласні заходи. У школах проводяться уроки патріотизму, лекції, тематичні зустрічі з ветеранами і громадськими діячами. Важливе значення мають і предмети, пов'язані з історією Азербайджану, що допомагають молоді краще розуміти свій народ, культуру та важливі етапи розвитку країни. Також значну роль у патріотичному вихованні молоді відіграє служба в армії. Призовники проходять спеціальну військову підготовку, яка включає не тільки військові навички, а й елементи патріотичного виховання, навчання честі та гідності. Крім того, військова служба є важливим етапом для формування громадянської позиції та відповідальності перед країною.

Формуванню національної ідентичності й самосвідомості сприяють азербайджанська культура, фольклор, народні традиції та свята. День Республіки, День Незалежності, святкування Науриза та інших важливих дат є частиною патріотичного виховання і дозволяють молоді глибше усвідомити значення національних традицій і досягнень.

Крім державної підтримки, в Азербайджані існують численні громадські організації та ініціативи, спрямовані на підтримку патріотичного виховання.

Молодіжні рухи активно залучають молодь до участі в акціях, культурних заходах, волонтерських проєктах, що допомагає формувати в них відповідальність за майбутнє своєї країни. Ці організації часто співпрацюють з державними установами, навчальними закладами та культурними інституціями для реалізації освітніх та культурних програм, спрямованих на підвищення національної гордості: Азербайджанський союз молоді, молодіжна організація «Yeni Azərbaycan» («Нова Азербайджанська партія»), молодіжна організація «Gənclər Təşkilatları», молодіжний рух «Vətənpərvər Gənclər» («Патріотична молодь»), організація «Kəşfiyyatçılar Təşkilatı» («Організація розвідників») та ін. Серед дослідників особливостей формування національної самосвідомості та національно-патріотичних цінностей в Азербайджані слід назвати науковців Р. Алієва, Г. Карімова, В. Мамедову, М. Мірзаєва, Н. Ягубова та ін.

Отже, патріотичне виховання в Азербайджані є важливим інструментом у формуванні національної ідентичності та громадянської відповідальності. Воно має глибокі корені в історії країни і активно розвивається через освітні, культурні та соціальні ініціативи. Незважаючи на існуючі виклики, система патріотичного виховання продовжує удосконалюватися, орієнтуючись на потреби сучасної молоді та виклики глобалізованого світу.

Сполучені Штати Америки. Національне виховання, формування національної свідомості і патріотичних ідеалів у США є одним з пріоритетних напрямів державної політики, спрямованих на формування патріотизму, громадянської свідомості та лояльності до демократичних цінностей. У наукових дослідженнях українських та зарубіжних учених аналізується як історичний контекст, так і сучасні методи реалізації національного виховання в освітній системі Америки. Окреслена проблема набула посиленого звучання та розробки серед урядовців та освітян після терактів 11 вересня 2001 року.

Професор Каліфорнійського університету в Берклі З. Елкінс у своїх дослідженнях визначає патріотизм як глибоку емоційну прихильність до нації, прояв любові до своєї країни та гордості за неї (Elkins & Sides, 2003). Як приклад такого патріотизму можна навести традицію щоденної ранкової присяги вірності державному прапору та виконання гімну перед початком занять у закладах освіти та урядових установах.

Поряд з таким емоційним трактуванням поняття патріотизму та національної свідомості, що характеризується аксіологічним (ціннісним) підходом, маємо трактування досліджуваного нами поняття, що характеризується діяльнісним підходом. Його подає у своїх напрацюваннях науковець Амстердамського університету Майкл С. Меррі, об'єктом наукових досліджень якого є діяльність закладів освітньої галузі США, спрямована на патріотичне виховання. Він акцентує увагу на тому, що американський патріотизм – поняття своєрідне. Це не тільки про емоції та чітке усвідомлення власної приналежності до батьківщини. Патріотизм у США – це, перш за все, діяльність, спрямована на збереження, розвиток та захист усього національного, автентичного, належного своїй країні (Merry, 2009). Саме тому, на думку науковця, освітній процес в американських коледжах та університетах має за мету залучення студентства до активної участі у соціально та суспільно важливій діяльності (соціальних проєктах, волонтерстві, організації та проведенні екологічних акцій, безоплатній діяльності у різного роду притулках тощо).

Яскравим прикладом ефективної моделі патріотичного виховання у США є скаутський рух, де саме через практичну діяльність, спільну участь у проєктах і

акціях формується особистість молодої людини в дусі громадянської відповідальності та любові до Батьківщини. Такий досвід може бути корисним для адаптації в інших країнах, зокрема, в Україні.

Скаутський рух відіграє непересічну роль у патріотичному вихованні молоді, зокрема завдяки розвитку необхідних життєвих навичок, формуванню поваги до обов'язку захисту національних інтересів, зміцнення впевненості у власних силах, лідерських якостей і фізичної підготовки. Цей рух у Штатах є досить масовим та є засобом об'єднання молоді задля реалізації спільної мети та різних проєктів на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях. Ідеалами скаутського руху є скаутський закон і клятва, які передбачають фундаментальні моральні й етичні принципи, зокрема чесність, доброту, відповідальність, патріотизм і взаємоповагу. Їхній девіз «Be Prepared» («Будь готовий») акцентує увагу на готовності до життєвих викликів (Patriotic Education in the US Schools, 2004). Серед науковців, які досліджували роль скаутського руху у формуванні особистості та її національно-патріотичних цінностей і національної самосвідомості, варто виокремити таких дослідників: Роберт Бейден-Павелл (Robert Baden-Powell), який є засновником скаутського руху, автором класичних праць, таких як «Scouting for Boys» («Скаутинг для хлопців») (Baden Powell, 1950); Елізабет Ньюсом (Elizabeth Newsom), яка досліджувала роль скаутського руху у формуванні моральних цінностей молоді, акцентуючи увагу на вихованні через лідерство; Ернест Томпсон Сетон (Ernest Thompson Seton) та ін.

Особистісний розвиток у скаутському русі стимулюється через спеціальні програми, що закликають учасників руху до постійного самовдосконалення, готовності до подолання викликів і перешкод, виконання громадянського й духовного обов'язку.

Взагалі найбільш дієвими і впливовими суб'єктами патріотичного виховання США є різні форми організації скаутизму: бойскаути Америки, які налічують близько 3,8 млн членів; відділення Всесвітньої асоціації дівчат-провідників і дівчат-скаутів (World Association of Girl Guides and Girl Scouts); молодіжні організації «Молода Америка» і «Молоді американці за свободу» (Діденко, 2014). У процесі формування патріотичної свідомості підростаючого покоління в Америці задіяно механізми публічного управління, серед яких провідну роль відіграють так звані «інститути громадянського суспільства».

Діяльності та історії скаутських організацій присвятили свої праці також українські науковці С. Бородін, О. Гавриловата, С. Диба, Н. Коляда, А. Кофман, І. Степанов та ін. Так, науковиця Є. Панченко досліджує історію скаутського руху у США через історію плекання лідерів. Вона вважає, що «перетворення молоді на майбутніх лідерів у скаутських організаціях відбувається через вплив на низку головних сфер функціонування особистості як суспільної істоти» (Панченко, 2018).

У своїх наукових напрацюваннях українські науковці серед інших розглядають й можливості реалізації скаутських програм в освітній системі України. На сьогодні Національна організація скаутів України (НОСУ), яка з 2008 року набула членства у Всесвітній організації скаутського руху, нараховує близько 5 тис. членів.

Велика Британія. Виховання національної самосвідомості у Великій Британії є складним і багатогранним процесом, який включає в себе аспекти культури, історії, освіти та національної ідентичності. Британія – це багатонаціональна країна з багатою історією, що складається з Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії, а також численних етнічних та культурних груп. Тому виховання національної самосвідомості тут проходить через низку специфічних підходів і стратегій.

Виховання національної самосвідомості в Великій Британії значною мірою пов'язано з освітньою системою. Історія Великої Британії, включаючи її роль у світовій історії та політиці, є важливою частиною шкільних програм. Учні вивчають історичні події, пов'язані з формуванням британської нації (вигнання норманів у 1066 році, створення Британської імперії, роль Великої Британії у двох світових війнах, розвиток демократії, парламентської системи та прав людини тощо). Ці знання є основою для формування почуття національної гордості та патріотизму у громадян. Так, після введення в дію Закону про реформу системи освіти 1988 року, у програму шкільної освіти було введено десять обов'язкових предметів для початкових і неповних середніх шкіл, переважно гуманітарного циклу, які мають найбільш суттєвий вплив на виховання духовності, національної ідентичності та самосвідомості (Фінін, 2012). До понять, що характеризують постать справжнього громадянина Британії, дослідники відносять такі фундаментальні поняття, як права людини та її громадянську відповідальність, солідарність, свободу і демократію (Гурій, 2008).

Зважаючи на той факт, що Велика Британія є конституційною монархією, і королева (або король) є центральною фігурою національної самосвідомості, монархія в Британії вважається важливим елементом національної ідентичності, оскільки вона уособлює стабільність, традиції та єдність нації. Виховання національної самосвідомості через монархію включає як офіційні церемонії, так і традиційні практики, що підкріплюють зв'язок між громадянами та державою.

Виховання національної самосвідомості в Британії також не обходиться без взаємодії з іншими культурами та країнами. Велика Британія має значний вплив у міжнародних відносинах завдяки своїй історії як світової імперії та своєму місцю у глобальних організаціях, таких як ООН, НАТО, а тепер – у рамках пост-Brexit. Міжнародні стосунки та глобалізація стали важливими аспектами для формування сучасної національної самосвідомості, яка поєднує британську гордість із сучасними глобальними викликами.

Цікавим є той факт, що виховання патріотичних почуттів через спорт є важливою частиною формування національної самосвідомості. У Великій Британії популярними є такі види спорту, як футбол, регбі, крикет та інші, що є важливими не тільки для фізичного розвитку, але й для підвищення почуття гордості за країну, особливо під час міжнародних змагань, таких як Олімпійські ігри, Кубок світу з футболу або чемпіонати з регбі.

Науковці М. Ханд та Дж. Пірс у своїй роботі аналізують питання патріотизму у британських школах, зокрема перспективи для вчителів та студентів. Вони провели дослідження за участю вчителів та учнів середніх шкіл з метою визначити, чи є дієвим і практичним педагогічний підхід до викладання патріотизму у контексті британської освіти. Результатом їх дослідження стали висновки стосовно більш низького рівня розвиненості національної самосвідомості у британської молоді, ніж, наприклад, у американської (Hand & Pearce, 2011).

Отже, виховання національної самосвідомості у Великій Британії досліджується в контексті взаємодії між освітою, культурними практиками, медіа та державними ініціативами, що має велике значення для формування національної ідентичності в умовах глобалізації і мультикультуралізму.

Німеччина. Патріотичне виховання в Німеччині має глибокі історичні корені і відображає різні етапи розвитку цієї країни. Протягом століть країна переживала численні війни, об'єднання та поділи, що впливало на формування національної

ідентичності. Сучасна Німеччина активно займається питанням патріотичного виховання, особливо після Другої світової війни і періоду поділу на Західну і Східну Німеччину.

Національна ідентичність та самосвідомість, які виражаються у сформованому патріотизмі і любові до Батьківщини, у повоєнних поколінь німців асоціюється з не зовсім «толерантними поняттями» – расизмом, нацизмом, «надлюдиною», готовністю коритися Рейху та вірним його вождям.

Американські політологи Г. Алмондом та С. Верба в опублікованому у 1950-х рр. ґрунтовному дослідженні «Громадянська культура» («Civic culture») висвітлюють Німеччину у порівнянні з Великою Британією чи Італією як досить невиразну у патріотичному та політичному вияві державу. Дослідники визначали, що знадобиться щонайменше сто років для того, щоб німці остаточно перейняли демократичні цінності.

Ще на початку XXI ст., фактично через 70 років після закінчення Другої світової війни, у Німеччині не прийнято було брати у руки прапор під час державних свят чи вивішувати портрет глави держави в інституційних закладах. Ця ситуація частково змінилася тільки у 2006 році, що знаменувався перемогою збірної країни на Чемпіонаті світу з футболу. Саме тоді спалахи патріотичної ейфорії охопили всю територію Німеччини, а на подвір'ях та на вікнах з’явились прапорці, вболівальники виконували національний гімн і мали чорно-червоно-золоті розфарбування на тілі та обличчі. Водночас, як відзначають дослідники, сьогодні національна гордість є найбільш виразним показником, що визначає приналежність людини до німецької нації. Вони наголошують, що «люди з високим рівнем національної гордості демонструють більшу ознаку національної ідентичності порівняно з тими, у кого цей рівень низький. Старші та менш освічені громадяни надають цьому аспекту більше значення, ніж представники більш молодого покоління» (Алмонд & Верба, 2020).

Німеччина є яскравим прикладом держави, де через історичні аспекти широко застосовуваним є метод ненав'язливого патріотичного виховання. Популярності набули такі державні цільові програми, як «Добровільний соціальний рік», «Добровільний екологічний рік», «Добровільний культурний рік» тощо. Ці програми фінансуються з бюджетів окремих земель і спрямовані на активне залучення молоді до вирішення соціальних проблем, а також на формування у молодого покоління почуття громадянської влади.

В освітніх установах завдання національно-патріотичного виховання та формування національної самосвідомості вирішуються досить опосередковано, переважно в рамках курсу «Gemeinschaftskunde або Sozialkunde» («Суспільствознавство»), який має за мету формування знань з історії, соціології, економіки, політики та сприяє формуванню критичного мислення, уявлень про досягнення національної матеріальної та духовної культури, культивуванню демократичних цінностей європейського суспільства (Kerr et al., 2009). Важливою складовою патріотичного виховання та формування національної самосвідомості є система освіти, що сприяє розвитку критичного мислення і свідомого ставлення до історії. Учні знайомляться з усіма важливими етапами історії Німеччини, зокрема з періодами тоталітаризму, війнами та їхніми наслідками. Вивчення «темних» сторін історії, зокрема геноциду під час націського режиму, є обов'язковим для того, щоб формувати у громадян здатність до рефлексії та недопущення повторення цих помилок.

Можна з певністю стверджувати, що сучасна Німеччина активно підтримує ідеї інклюзивного патріотизму. Важливу роль відіграє інтеграція іммігрантів і

виховання взаємоповаги між різними культурами. Німці сприймають свою країну як багатонаціональну державу, де патріотизм не обмежується лише етнічною належністю, а є відкритим і доступним для людей різного походження.

Сучасний патріотизм в Німеччині зосереджений на захисті демократичних цінностей, прав людини та верховенства права. Програми виховання зокрема включають боротьбу з екстремізмом, антисемітизмом і расизмом. Особливо важливим є виховання молоді у дусі активного громадянства та участі в демократичних процесах.

Серед німецької молоді активно пропагується суспільна значущість альтернативної федеральної добровільної служби (Bundesfreiwilligendienst), яка може проходити у соціальній сфері, сфері охорони здоров'я та екології. Така служба може тривати від 6 до 24 місяців.

Можемо констатувати, що патріотичне виховання в Німеччині стало більш комплексним і багатовимірним після Другої світової війни, що втілилось у намаганні поєднати національну ідентичність з демократичними ідеями та культурною різноманітністю. Воно ґрунтується на важливих уроках історії і підкреслює важливість миру, взаємоповаги та солідарності в Європі та у світі, ґрунтуючись на засадах полікультурності і толерантності (Фінін, 2011).

Аналіз проблем громадянського, патріотичного та військово-патріотичного виховання в системі освіти Німеччини набув розвитку у напрацюваннях дослідників Н. Абашкіна, М. Желуденко, В. Ломакович, П. Массінга, А. Мессера, І. Рудковської, В. Сандера та ін.

Франція. Франція є тією країною, у якій формування патріотичних поглядів, ідей та переконань суспільства, національної ідентичності та самосвідомості в основному відбувалось у контексті громадянського виховання. Цю ситуацію змінила ситуація восени 2005 року, коли країну сколихнув ряд терористичних актів, що не тільки викликало суспільне потрясіння, але й змусило «згадати свої кольори» (Лазарєв, 2014).

Французьким урядом докладаються зусилля всебічної пропаганди вітчизняного продукту на культурній ниві: пропагується домінуюча позиція французького кіно та програм на телевізійних каналах; у закладах освіти здобувачі отримують повне уявлення про французьку культуру в усіх її аспектах (не лише мистецтво й літературу, а й, наприклад, кулінарні традиції). Держава Франції активно підтримує патріотичне виховання на всіх рівнях освіти. У шкільній системі існують конкретні курси та програми, що пропагують національні цінності та сприяють формуванню громадянської відповідальності. Це включає урочисті заходи, як-от урочисті лінійки на початку навчального року, участь у святкуваннях національних свят та інші активності, які сприяють патріотичному вихованню. Коледжі є закладами освіти, де студенти підліткового віку вивчають історію різних цивілізацій (грецької, єгипетської тощо), аналізують ідеї вдосконалення громадського устрою, спрямованого на забезпечення прав і свобод кожного. Значна увага приділяється вивченню громадянських прав і прав людини, що зміцнює у дітей та молоді почуття відповідальності перед суспільством і державою.

Франція прагне передавати своїм громадянам три основні цінності: Liberté, Égalité, Fraternité (Свобода, Рівність, Братерство), які є основою французької Республіки та складають основу патріотичного виховання. У школах часто проводяться уроки, присвячені аналізу цих принципів, їхньому значенню в сучасному суспільстві

та історичному контексті. Діти вчаться розуміти, як ці цінності можуть бути застосовані у їх житті, і як важливо їх захищати у майбутньому (Шабінський, 2018).

Зауважимо, що патріотизм у Франції пов'язаний з пошаною до національних символів, таких як Тріумфальна арка, Лувр, Мон-Сен-Мішель, пам'ятники воїнам, які загинули під час світових воєн. Регулярно проводяться урочисті заходи для вшанування національних героїв. Відмінною особливістю французького патріотизму є сформований екологічний світогляд та високий рівень екологічної культури. Так, уряд ухвалив Закон про клімат і стійкість (LOI, 2021), який посилює роль освіти для сталого розвитку, впроваджуючи її як наскрізний компонент у програми всіх дисциплін – від дошкільної освіти до завершальних курсів закладів вищої освіти (LOI n 2021–1104 du 22 août 2021 portantluttecontre le dérèglementclimatique et renforcement de la résilience face à seseffets, 2021).

Таким чином, сучасне патріотичне виховання у Франції ґрунтується на ідеях республіканських цінностей, свободи, рівності, братерства, громадянських правах та активної участі у політичному та громадянському житті. Це виховання має на меті зміцнення національної єдності, але в контексті поваги до різноманітності, демократичних принципів і прав людини. Франція, як демократична республіка, вважає важливим виховувати своїх громадян у дусі поваги до історії, національних символів і відповідальності перед майбутнім країни.

Проблема патріотичного виховання у Франції була предметом дослідження багатьох науковців, особливо в контексті формування національної ідентичності, демократичних цінностей і громадянської відповідальності. Французьке суспільство, з його складною історією, включаючи революції, колоніальне минуле та сучасні виклики мультикультуралізму, є особливо цікавою темою для соціальних наук, педагогіки та політології. Зокрема, дослідження П'єра Бурдьє значно вплинули на розуміння культури, соціалізації та освіти у Франції; Гі Дезосс підкреслює важливість формування активної громадянської позиції серед учнів та їхнього розуміння ролі Франції в глобальному контексті; Жан-Мішель Льє у своїх працях аналізує роль патріотичного виховання в умовах глобалізації та мультикультуралізму. Серед українських науковців-дослідників проблеми формування національної самосвідомості у Франції вивчали Ю. Рибачук, О. Сидоренко, І. Скиба, Н. Суханова, В. Ткачук, Т. Хілько та ін.

Японія. Патріотичне виховання в Японії має глибокі корені в історії та культурі країни. Японія, з її багатовіковою традицією імператорської влади, а також після Другої світової війни, що змінила її соціальний і політичний ландшафт, застосовує різноманітні підходи до виховання молодого покоління в дусі національної гордості та громадянської свідомості. Патріотичне виховання в Японії зазвичай включає в себе елементи історії, культури, громадянських обов'язків та відданості країні, з особливим акцентом на взаємоповагу до традицій та сучасних цінностей демократії. Одним з основних елементів патріотичного виховання в Японії є вивчення історії та культури своєї країни. Шкільні програми з історії приділяють багато уваги важливим історичним подіям, таким як епохи самураїв, Мейдзі, Бендзинська ера, а також Японська імперія і її роль у світовій історії. Одним з важливих аспектів є вивчення періоду після Другої світової війни, коли Японія пройшла через серйозні соціальні, політичні і культурні зміни.

Важливою частиною освітнього процесу є вивчення традиційних японських свят, таких як Сікансе (Новорічне свято), О-Бон (свято пам'яті предків) і Кімоно, що сприяє формуванню почуття національної ідентичності та самосвідомості.

Система освіти в Японії має великий вплив на патріотичне виховання. Японська система освіти на всіх її рівнях, починаючи з дошкільної освіти і закінчуючи вищою освітою, спрямована на формування у молоді почуття національної гордості: у школах Японії учні щодня розпочинають заняття з виконання національного гімну (Kimigayo) та вшанування японського прапору (Hinomaru). Це є важливим ритуалом, який підкреслює значення національної єдності та ідентичності.

Окремий предмет громадянської освіти активно пропагує ідеї громадянської відповідальності, дисципліни та служіння державі. У старших класах вивчаються питання, що стосуються Конституції Японії, прав людини, а також ролі Японії в міжнародному контексті.

Першочерговим завданням освітньої політики сучасної Японії є формування морально-патріотичних цінностей та ідеалів, збереження національної самосвідомості, дотримання вимог образу «ідеального японця» (наведений термін взято з документа під назвою «Опис ідеального японця», який було видано 1996 р. Центральною радою з освіти Японії). Найбільш цінні національні якості японців можна вважати результатом впливу на процес духовного становлення народу різних релігійних течій та систем – шкіл буддизму, конфуціанства, християнства, синтоїзму. У світовідчутті японців батьківщина займає особливе місце, а любов до неї – соціальна норма (Дудік, 2013).

Таким чином, формування національної самосвідомості та патріотичних цінностей у Японії є важливою частиною освітнього процесу і спрямоване на формування у молодого покоління почуття національної гордості, відповідальності та лояльності до країни. Це виховання через вивчення історії, культури, громадянських обов'язків і вшанування національних символів, а також через святкування важливих подій і днів пам'яті. Усе це допомагає формувати громадян, які відчувають себе частиною великої і величної нації, зберігаючи при цьому власну культурну ідентичність в умовах глобалізації.

Дослідження проблеми патріотичного виховання у Японії охоплюють різні аспекти: від історії та культури до політичних та соціальних змін у сучасній країні. Японія має унікальну систему патріотичного виховання, яка ґрунтується на глибоких традиціях та державній політиці, зокрема після Другої світової війни, коли країна зазнала значних змін у напрямі демократизації та пацифізму.

Відомим дослідником порушеної проблеми є Сейджі Ямасіта – японський дослідник, який вивчав роль освіти в патріотичному вихованні в Японії, зокрема після Другої світової війни. Ямасіта аналізував вплив освітніх реформ, запроваджених в післявоєнний період, на формування національної ідентичності та патріотичних почуттів серед японців. Взаємозв'язок між патріотизмом і японським імператорським культом досліджував японський історик Нобуо Муракамі, вважаючи, що імператорська спадщина і сучасні політичні тенденції в Японії визначають патріотичне виховання в школах і в суспільстві в цілому. Науковиця Томіко Окада у своїх дослідженнях висвітлює проблему національної ідентичності та патріотизму через різноманітні освітні практики, від уроків історії до культурних заходів.

Серед українських науковців варто виокремити В. Ткачук, яка у своїх дослідженнях порівнювала методи формування національної ідентичності в японських школах та в Україні. Ю. Рибачук досліджував аспекти формування у громадян Японії почуття національної гордості через освітні практики та шкільні ритуали; О. Чухно вивчала, як японські школи сприяють формуванню патріотизму через навчальні предмети, що пов'язані з національною історією та культурою, а також через ритуали і святкування національних свят.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, зарубіжний досвід формування національної самосвідомості студентів демонструє різноманітність підходів, що залежать від історичних, культурних, політичних і соціальних умов кожної країни. Більшість країн визнає важливість освіти в процесі розвитку національної ідентичності та самосвідомості, що відображається у навчальних програмах, освітніх стандартах та шкільних і студентських ініціативах.

У багатьох країнах значну увагу приділяють вивченню національної історії та культури, які є основою для формування національної самосвідомості. Наприклад, у Франції, Японії, США та Великій Британії активно використовуються методи, які дозволяють студентам занурюватися в національну спадщину та традиції через уроки історії, культурології та літератури. Важливим компонентом формування національної самосвідомості є використання національних символів (прапору, гімну, гербу) та ритуалів (свят, пам'ятних дат). Вони сприяють формуванню почуття належності до нації та культури. Зокрема, в Японії та Китаї значну роль відіграють церемонії та ритуали, які підкреслюють важливість єдності та національної гордості.

У країнах з розвиненими демократичними системами, таких як США, Канада та країни Європейського Союзу, процес формування національної самосвідомості часто поєднується з ідеями громадянської відповідальності, прав людини та інклюзивності. Це дозволяє формувати у студентів відчуття гордості за країну, одночасно сприяючи розумінню різноманітності та мультикультуралізму.

Глобалізація створює нові виклики для формування національної самосвідомості, оскільки молодь все більше стикається з іншими культурами та світоглядами. У країнах, що активно взаємодіють з глобальними процесами, постає завдання інтегрувати елементи національної ідентичності в глобальний контекст. Це може бути особливо актуальним для студентів, які живуть в умовах культурної багатоманітності. Отже, зарубіжний досвід формування національної самосвідомості студентів є важливим джерелом для вдосконалення освітніх практик в Україні. Вивчення міжнародних підходів, зокрема в контексті глобалізації, демократизації та технологічних змін, дозволить розробити ефективні стратегії патріотичного виховання, що враховують потреби сучасної молоді.

Перспективи подальших досліджень включають проблеми взаємодії національної самосвідомості з громадянськими цінностями, соціальними змінами та сучасними технологіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алмонд, Г., & Верба, С. (2020). *Громадянська культура*. https://antho/logyforthelazy.webnode.com.ua/l/gabriel-almond-sidnej-verba-gromadyanska-kultura/?utm_/source=chatgpt.com.

2. Бех, І., Докукіна, О., Федоренко, С., Шкільна, І., & Журба, К. (2019). *Формування в учнів основної школи національно-культурної ідентичності в контексті сучасних полікультурних впливів*. Київ.

3. Волков, В. (2020). Національно-патріотичне виховання: сучасний зарубіжний досвід для України. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії, 28*, 31–35. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1127614.

4. Гурій, М. О. (2008). *Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії* [Автореферат дис. канд. пед. наук]. Дрогобич.

5. Діденко, О. (2014). Зарубіжний досвід патріотичного виховання громадян та можливості його адаптації в Україні. *Аспекти публічного управління, 3-4* (5-6), 52–59. https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/download/554/545.

6. Дудік, А. О. (2013). Морально-патріотичне виховання у сучасній Японії. *Науковий вісник Донбасу, 3*. https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13daousi.pdf.

7. Лазарєв, О. В. (2014). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу* [Дис. канд. пед. наук: 13.00.04]. Умань. https://uacademic.info/ua/document/0414U005406.

8. Панченко, Є. (2018). Розвиток лідерських якостей засобами скаутського руху у міжвоєнний період у США (20–40-ві рр. XX ст.) . *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8*, 3–13. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_8_3

9. Петрів, А. (2024). *Формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти* [Дис. докт. філософії]. НУБіП України.

10. Савченко, О. П. (2012). Розвиток вищої освіти у зарубіжних країнах: концептуальні засади. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, *3*, 110–113. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsod_2012_3_26

11. Фінін, Г. І. (2012). Громадянське та воєнно-патріотичне виховання в системі освіти Великої Британії у контексті глобалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія, 1*, 64–71.

12. Фінін, Г. І. (2011). Громадянське та патріотичне виховання в системі військової освіти Німеччини. *Вісник Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого, 9*, 86–91. https://cyberleninka.ru/article/n/gromadyanske-ta-patrio/tichne-vihovannya-v-sistemi-viyskovoyi-osviti-nimechchini/viewer.

13. Шабінський, М. (2018). Патріотичне виховання у французькій школі. *Теоретична і дидактична філологія. Серія: Педагогіка : зб. наук. праць. МОН України, ДВНЗ ПХДПУ ім. Г. Сковороди, 28*, 173–181. http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/3304.

14. Шейко, Ю. (2015). *Нове патріотичне виховання в Україні.* Медіакомпанія DW. http://surl.li/uxsbaj.

15. Baden Powell, R. (1950). *Scouting For Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship Through Woodcraft*. Munich: Young Life Publishing. https://diasporiana./org.ua/wp-content/uploads/books/26944/file.pdf.

16. Elkins, Z., & Sides, J. (2003). *The Foundations of National Identity: Individual, State-Level, and Temporal Factors*. Annual meeting of the Midwest Political Science Association. https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/about/contact.

17. Hand, M., & Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives. *Educational Studies, 37,* 4, 405–418. https://research.birming/ham.ac.uk/en/publications/patriotism-in-british-schools-teachers-and-students-perspectives.

18. Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project. https://www.semanticscholar.org/paper/Pupil-Assessment-in-Citizenship-Education%3/A-and-%3A-of-Kerr-Keating/83e54872fa9c9be1e979a675289244a6a00c0b3a.

19. LOI n 2021–1104 du 22 août 2021 portantluttecontre le dérèglementclimatique et renforcement de la résilience face à seseffets [ЗАКОН № 2021-1104 від 22 серпня 2021

року про боротьбу зі зміною клімату та посилення стійкості до її наслідків] (2021). Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043956924.

20. Merry, M. S. (2009). Patriotism, History and the Legitimate Aims of American Education. *Educational Philosophy and Theory* (*Special Issue: Patriotism and Citizenship Education*), *41*(4), 378–398. https://www.researchgate.net/publication/227730010_/ Patriotism_History_and_the_Legitimate_Aims_of_American_Education.

21. Patriotic Education in the US Schools (2004). Scient. Conference, September, 26-28. Washington. http://www.patriotic education.org/patrioticlinks/.

22. UNESCO, (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993/PDF/232993eng.pdf.multi.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-15

Ад'юнкт (здобувач), **РУСЛАН ЛИМАН**
Національний університет оборони України, м. Київ
E-mail: limanrus@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2356-5448

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ США

АНОТАЦІЯ

З'ясовано, що дослідження щодо формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів та її визначальних компонентів на прикладі провідних країн НАТО є критично важливим для усвідомлення науковцями та практиками, а також для втілення в життя ефективного військового лідерства та керівництва в умовах сучасних глобальних безпекових викликів.

Доведено, що досвід таких країн як США є цінним для впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки лідерів у військових структурах інших держав та її методик, зокрема, він актуальний для Збройних сил України в контексті вступу до НАТО, відбиття збройної агресії російської федерації та зміцнення національної безпеки нашої держави.

Узагальнено і конкретизовано теоретичні та методичні засади формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативної ланки управління в збройних силах США.

Встановлено, що в ЗС США активно використовують сучасні педагогічні підходи, технології, методи та прийоми для забезпечення ефективності їх діяльності та для формування і постійного розвитку такого феномена серед особового складу як військове лідерство.

В статті доведено, що сама організаційна структура військових ЗВО та доктринальні документи слугують потужним стимулом для формування та розвитку лідерської компетентності та всіх її компонентів у офіцерів. Це сприяє швидкому впровадженню найкращих практик розвитку лідерства у навчальні програми, підвищує ефективність підготовки лідерів та забезпечує адаптацію системи військової освіти до сучасних викликів і глобальних змін безпекового характеру.

Висвітлено, що одним із ключових аспектів формування офіцерського корпусу як ефективної лідерської групи в збройних силах США є усвідомлення офіцерами важливості лідерства для зміцнення взаємодії між країнами-членами НАТО, що є критично важливим для забезпечення стабільності та безпеки в рамках Альянсу.

***Ключові слова**: лідерська компетентність, військовий лідер, компоненти лідерської компетентності, військова освіта, збройні сили, офіцер, НАТО, США.*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF DEVELOPING THE U.S. ARMED FORCES OFFICERS' LEADERSHIP COMPETENCE

ABSTRACT

It is determined that a study on the formation and development of officers' leadership competence and its essential components based on the experience of leading

NATO countries is critically important for scholars and practitioners to realize and for the implementation of effective military leadership and command in the current global security challenges.

It is proved that the USA's experience is valuable for implementing innovative approaches and methods of leadership training in the military structures of other countries. In particular, it is essential for the Armed Forces of Ukraine in the perspective of joining NATO, defeating the violent aggression of the russian federation, and enhancing the national security of our country.

The theoretical and methodological fundamentals of the leadership competence formation and development of operational level officers in the US Armed Forces are generalized and specified.

It is found that the US Armed Forces actively use modern pedagogical approaches, technologies, methods and techniques to ensure their effectiveness and to form and continuously develop a phenomenon of military leadership among the personnel.

The article proves that the organizational structure of military higher education institutions and doctrinal documents serve as a powerful incentive for the leadership competence and all its components to be formed and developed among officers. This contributes to the immediate implementation of the best practices of leadership development in the curricula, increases the effectiveness of leadership training and ensures the adaptation of the military education system to modern challenges and global security changes.

The article highlights that one of the key aspects of the officer corps formation as an effective leadership group in the US Armed Forces is the officers' recognition of the leadership importance for enhancing cooperation among NATO member states, which is critical for ensuring stability and security within the Alliance.

Keywords*: leadership competence, leadership, military leader, components of leadership competence, Armed Forces, military education, officer, NATO, USA.*

ВСТУП

Чому важливо досліджувати формування і розвиток лідерської компетентності офіцерів, зокрема на прикладі провідних країн НАТО? НАТО є як найбільшим військовим альянсом у світі в умовах сьогоденної світової безпекової кризи, зазіхань на суверенітет, територіальну цілісність і свободу існування окремих держав, так і найбільш успішною оборонною організацію для збереження незалежності та суб'єктності різних країн у світовій спільноті. Країни-члени НАТО часто діють у спільних коаліційних операціях, таких як миротворчі місії, стабілізаційні дії чи збройні конфлікти на глобальному рівні, в яких їх офіцери проявляють себе як справжні лідери.

Лідерська компетентність офіцерів провідних країн НАТО визначає успішність таких операцій, оскільки ефективне командування та координація військових сил різних країн є критично важливими в них для досягнення спільних стратегічних і оперативних цілей. Дослідження лідерства офіцерів в цих умовах допомагає усвідомити як працює національне і багатонаціональне командування, як інтегруються різні культури і методологічні підходи до командування та як досягається ефективна взаємодія між різними арміями та їх представниками.

Серед країн-членів НАТО пропонуємо звернути увагу саме на досвід Збройних сил (далі – ЗС) США як тієї провідної держави, яка є його уособленням і однією із засновників (Article NATO member countries, 2024). Саме США мають

багаторічний досвід розвитку інноваційних методологічних підходів до військової освіти, тренувань і культивування лідерства серед офіцерського складу. З'ясування теоретичних і методологічних основ формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів США дозволяє іншим країнам перейняти їх методологічні підходи та передові методики її формування та розвитку, які вже довели свою ефективність. Наприклад, використання симуляцій, програм розвитку емоційного інтелекту, гібридних тренувань чи інноваційних підходів до управління кризами є корисним для покращення лідерської підготовки офіцерів у ЗС України та в системі військової освіти. Саме тому слід наголошувати на тому, що в умовах повномасштабного вторгнення країни-агресора – рф і незворотного шляху вступу України до НАТО, для ЗС України вивчення і творче використання такого досвіду є надзвичайно актуальними.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – з'ясувати та охарактеризувати основні методологічні підвалини та теоретичні засади формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів ЗС США.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У своїх наукових статтях сучасні військові науковці зазначають, «що лідерська компетентність офіцерів західних країн НАТО є ключовою, фундаментальною складовою їхньої професійної компетентності, яка визначається як інтегрований результат їх військово-професійної підготовленості, що включає систему цінностей, мотивацію лідерської поведінки, теоретичні та практичні знання, лідерські навички, уміння та здатності, професійно важливі лідерські якості, які необхідні для лідерської поведінки та діяльності» (Розумовська & Лиман, 2023, с. 59). У своїй сутності науковці на прикладі країн НАТО розкривають, що лідерська компетентність сучасних західних офіцерів ототожнює собою поєднання як вкрай необхідних професійно важливих лідерських якостей справжнього лідера, так й гармонійного поєднання та всеосяжної безперервної взаємодії таких мінімально необхідних компонентів – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, індивідуально-психічного, поведінково-діяльнісного та суб'єктного. Вони взаємодоповнюють одне одного, утворюють єдину інтегровану систему лідерської компетентності офіцерів країн НАТО (Ягупов та ін., 2024), до спільноти якої належать США.

Теоретико-методологічною основою дослідження є праці таких науковців: наукові доробки представників педагогічної компаративістики (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Ничкало, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва); наукові надбання дослідників теоретичних і методичних основ компетентнісного підходу навчання військовослужбовців (Г. Артюшин, Л. Олійник, В. Рахманов, В. Свистун, В. Тюріна, В. Ягупов); дослідження науковців, які розглядають питання формування та розвитку лідерської компетентності військових фахівців та фахівців сектору безпеки та оборони України (О. Бойко, В. Білошицький, А. Галімов, О. Діденко, Є. Денисенко, М. Костюченко); зарубіжні праці дослідників і практиків у сфері військового лідерства США (Дж. Бергманн (J. Bergmann), Ґ. Бігл (H. Beagle), Е. Вадделл (E. Waddell), Н. Вейд (N. Wade), Дж. Геррас (J. Gerras), А. Запальска (A. Zapalska), Т. Кілей (T. Kelley), Т. Колдіц (T. Kolditz), А. Коллінс (A. Collins), Дж. Коллінс (J. Collins), Д. Крандалл (D. Crandall), Дж. Рід (J. Reed), Н. Цісер (N. Zieser).

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових методів: бібліографічний аналіз, синтез, узагальнення наукових, навчально-методичних, доктринальних публікацій та онлайн джерел, порівняння,

інтерпретація й узагальнення, прогнозування для виявлення та обґрунтування основних методологічних підвалин та теоретичних основ формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів збройних сил США.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Доктринальна база щодо формування та розвитку лідерської компетентності лідерів у ЗС США доволі розгалужена та систематизована. Вона охоплює низку концепцій, стратегій і методологічних підходів, яка спрямована на формування, розвиток і вдосконалення ефективних військових лідерів на всіх рівнях командування. Основні принципи формування та розвитку лідерства закріплені в офіційних військових документах, що використовуються для підготовки офіцерів, серед яких необхідно зазначити такі: Стратегія розвитку військового лідерства (Army Leader Development Strategy, 2013); Військова доктрина Публікація № 6-22 «Армійське лідерство і професія» (Army Doctrine Publication No. 6-22 Army Leadership and the Profession, 2019); Військова доктрина Публікація № 7-0, «Підготовка» (Army Doctrine Publication 7-0, Training, 2024); Бойовий/польовий Статут№ 6-22 «Розвиток Лідера» (Field Manual No. 6-22 Leader Development, 2015); Довідкова публікація військової доктрини № 6-22 «Лідерство в армії» (Army Doctrine Reference Publication No. 6–22 Army Leadership, 2012); Військовий статут 350-1 «Підготовка армії та розвиток лідерів» (Army Regulation 350–1 Army Training and Leader Development, 2017); Посібник командира з розвитку лідерських якостей командирів військових підрозділів (Commander's Handbook for Unit Leader Development, 2009); Посібник командира з розвитку командирів-лідерів підрозділів (Center for Army Leadership, 2007) та ін. Отже, цей перелік свідчить про наявність як методологічних, так і теоретичних і методичних підвалин формування та розвитку лідерства різних категорій офіцерів.

Так, перша тенденція, яку спостерігаємо у цих документах, – це наявність у ЗС США орієнтованість всієї системи військової освіти та самої системи командування на формування і розвиток лідерської компетентності і лідерства офіцерів; друга тенденція – це детально розроблена та структурована система наукових підходів до формування та розвитку лідерської компетентності на всіх рівнях. Зазначені матеріали є підгрунтям для створення військової культури лідерства, яка є всеохоплювальною і містить як базові принципи командування, так і морально-етичні аспекти військово-професійної діяльності офіцерів як лідерів; третя тенденція – майже кожна публікація щодо лідерства в США наголошує: «не думайте, що ви вже знаєте, що таке розвиток лідерів».

Як підсумок узагальнення цих тенденцій, а також численних статей і книг про системи формування та розвитку лідерської компетентності та лідерства у США в цілому можна наголошувати, що для того, щоб така система була ефективною, мають бути присутніми три провідні ідеї: *намір, відповідальність і підзвітність*. Саме за такими ідеями вибудовується модель виховання справжніх військових лідерів у США.

Намір – це бажаний результат розвитку організації. Організація, а саме ЗС, має заповнити прогалину в наступному реченні, інакше діяльність із розвитку буде просто діяльністю без мети: «Ми хочемо розвивати лідерів, які б…..» (Розумовська & Лиман, 2023).

Відповідальність означає, що вищі керівники організації визначають формування і розвиток лідерів як пріоритет не лише на папері, але й у дії. Вона також стосується людей в організації, які готуються і бажають розвиватися.

Підзвітність передбачає, що керівництво організації несе відповідальність за те, наскільки добре вони розвинули молодших (підлеглих), а також особисту відповідальність за власний розвиток.

Отже, другий важливий методологічний аспект – навчально-виховний процес у військових ЗВО спрямований на те, щоб військові лідери, які будуть керувати іншими протягом усього часу військової служби в системі ЗС, усвідомлювали і розуміли, ба навіть більше того – ніколи й не допускали іншої думки, що справа ніколи не в них самих – військових командирах і начальниках, а в тих – кого вони ведуть, на кого покладається найскладніше, а саме виконання бойового завдання. Такий методологічний підхід до опанування військової справи має на меті допомогти майбутнім лідерам не тільки формувати та розвивати себе, а й бути краще підготовленими до розвитку інших. Так дуже влучно висловився колишній Командувач міжвидового об'єднаного командування ЗС США, учасник війни в Перській затоці та Іраку, командувач ЗС США та об'єднаними Багатонаціональними силами в Іраку Раймонд Томас Одіерно (Raymond Thomas Odierno): «Найкращі лідери створюють середовище, яке дозволяє людям розвиватися і довіряти підлеглим» (Army Leader Development Strategy, 2013).

Осягнення і аналіз всіх зазначених доктринальних документів ЗС США щодо військового лідера дозволяють чітко зазначити, що вони спрямовані на те, щоб допомогти керівникам і командирам, начальникам бойових частин і підрозділів, військовим начальникам усіх рангів зрозуміти й усвідомити природу та важливість формування та розвитку лідерів – військовослужбовців у ЗС США. Ефективні лідери сприяють формуванню нових лідерів, а не просто виховують послідовників. Розвиток лідерської компетентності у військових структурах є процесом, орієнтованим на культивування самостійного практичного й стратегічного мислення, ініціативності та відповідальності серед підлеглих. Це підкреслює, що основним чинником успішного формування та розвитку лідерства є не кількість ресурсів, залучених до цього процесу, а радше ступінь залученості і відданості організації та її командирів до створення сприятливого професійного середовища для прояву лідерства та лідерського зростання. Це дуже важливий наступний методологічний аспект формування та розвитку лідерства.

Водночас, процес формування і розвитку лідерства офіцерів має свою психолого-педагогічну логіку. Насамперед офіцери сприймають лідерство як цінність, а цінність лідерської поведінки і діяльності формує мотивацію формування та розвитку лідерства офіцерів. Таким чином, важливу роль відіграє мотивація, прагнення до постійного вдосконалення та готовність до наставництва, що створює ланцюгову реакцію для формування та розвитку нових лідерів. Іншими словами, можна стверджувати, що хороші лідери породжують більше лідерів, а не більше послідовників. Розвиток лідерів – це не проблема ресурсів; це, головним чином, проблема відданості справі чи цінності військово-професійного буття. Саме в такому аксіологічному підході до формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів у США бачимо важливість її ціннісно-мотиваційного компонента як фундаментального, ключового та визначального ресурсу її формування, розвитку та актуалізації.

Як визначено в Стратегії розвитку військових лідерів сухопутних військ США, розвиток справжнього військового лідера – це безперервний, прогресивний і динамічний процес, за допомогою якого відбувається гармонійне поєднання підготовки, освіти і досвіду постаті офіцера, що сприяє його індивідуальному зростанню

впродовж всієї військової служби та кар'єри. Наступна ідея дуже важлива для ЗС України: розвиток лідерів – це спільна відповідальність у таких трьох сферах:

– інституційна чи академічна складова ЗС (*the Institutional Army* – до складу якої входять всі військові ЗВО, військові частини та підрозділи підготовки тощо);

– оперативна, бойова чи військова складова (*the Operational Force* – до складу якої входять військові частини та підрозділи, будь-які установи та організації, які призначені для виконання як повсякденних, так і бойових завдань);

– безпосередньо постать військовослужбовця як лідера (*the Individual*).

На рис. 1 схематично показано три складові розвитку лідерів – модель, яка має місце в кожній із цих сфер. Модель оточують ділові стосунки з колегами та взаємодія з ними з метою розвитку, що створює середовище та сприяє професійному зростанню офіцерів. Ці взаємини є критично важливими для загального розвитку офіцерів і включають обмін інформацією, консультування, рефлексію, коучинг, наставництво і 360-градусну оцінку, як, наприклад, наявна в ЗС США програма «комплексне оцінювання і зворотній зв'язок» чи організаційна форма та методи формування та розвитку лідерства (Fleenor, 2017; Day et al., 2013).

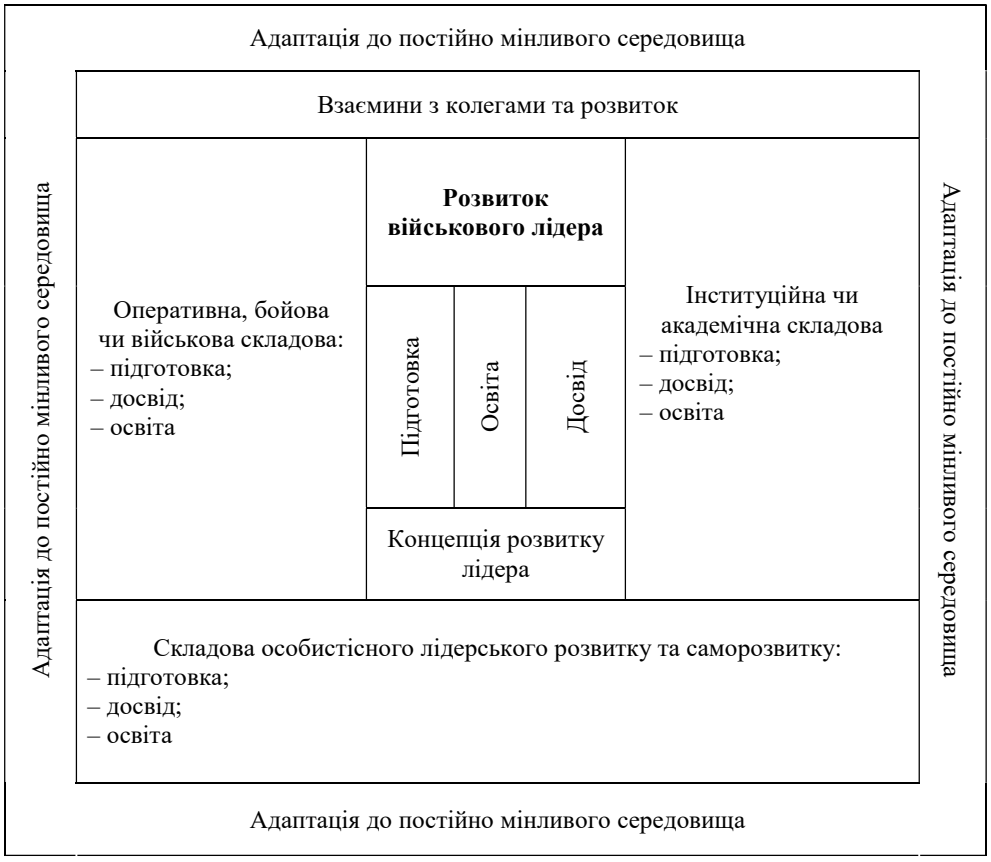


Рис. 1. Модель розвитку лідерів у ЗС США

Довідково: Multi-Source Assessment and Feedback program – це програма комплексного оцінювання і зворотного зв'язку, яка дає змогу оцінювати та отримувати зворотний зв'язок щодо розвитку військових лідерів у ЗС США. Програма оцінює професійну підготовку особового складу, який виконує бойові завдання, інші повсякденні завдання за призначенням та навчання за участю підрозділів із метою підвищення їх бойової готовності. Сюди входить базова підготовка, індивідуальна підготовка, опанування військовими прийомами і методами ведення бою, доктринальна і тактична підготовка, а також підготовка на робочому місці для військового чи цивільного персоналу, наприклад, з проблем організації, управління, надання першої медичної допомоги, безпеки, військової повсякденної діяльності та фізичної підготовки. Первинна ідентифікаційна інформація надходить з системи Загальної бази даних особового складу ЗС США. Система містить записи, створені з липня 2007 року по нині, які включають, наприклад, документи про рейтинг кожного слухача, який відвідував лідерські курси, а також звіти про оцінювання їх лідерських якостей, рейтингові листи, спостереження за реакцією на тестові завдання та інші супутні документи (McAninch, 2016).

Дуже важливо зазначити про суб’єктний компонент лідерської компетентності офіцерів у ЗС США та його формування й розвиток як один з неодмінних і критично важливих її компонентів. Саме суб’єктний компонент лідерської компетентності офіцерів ЗС США справді є центральним, оскільки в основі їхньої професійної діяльності лежить усвідомлення власної ролі як лідера та суб’єкта дій, особливо в екстремальних умовах бойової діяльності. Це не лише формує відповідальне ставлення до власних обов'язків, але й забезпечує суб'єктне сприйняття підлеглих як рівноправних партнерів у спільній бойовій діяльності. Такий методологічний підхід сприяє створенню довірливих і мотивованих бойових команд, де кожен військовий відчуває себе важливою її частиною, а їхній внесок – цінний для загального успіху. Саме усвідомлення важливості професійної суб’єктності в системі ЗС США є чинником формування та розвитку справжніх адаптивних лідерів, здатних виконувати завдання в динамічному, нестабільному та складному бойовому середовищі. Надійна, цілісна суб’єктно-орієнтована програма формування та розвитку лідерів має важливе значення. Завдяки такому суб’єктному орієнтованому підходу, поєднанню освіти, тренувань і досвіду, процеси формування та розвитку лідерів армії забезпечують виховання і підтримання гнучких, адаптивних та інноваційних лідерів, які діють сміливо та ініціативно в динамічних, складних ситуаціях для виконання будь-яких поставлених чи незапланованих завдань відповідно до доктрини, наказів і бойової обстановки.

Крім того, саме інтегрування та важливість суб’єктного компонента в навчально-виховному процесі надає можливість виховувати справжніх лідерів, які мають чесність і готовність діяти за відсутності наказів, коли наявні накази, доктрина чи власний досвід більше не відповідають ситуації, чи коли виникають непередбачувані загрози. Суб’єктно-орієнтовані навчальні програми формування та розвитку лідерів виховують таких офіцерів, яким довіряють, які мають сильний характер, є компетентними і відданими своїй військовій справі. Суб’єктність має на меті формування та розвиток військових лідерів, які чітко визначають мету, напрямок, мотивацію і бачення для своїх команд і підлеглих під час виконання завдань на підтримання задуму свого командира. Командири на всіх рівнях мають бути готовими розуміти стратегічний контекст виконання та успіху будь-якої місії

(Ягупов та ін., 2024). Для цього слід дотримуватися певних принципів. Так у військові доктрині «Армійське лідерство і професія» чітко визначено, що засади розвитку військових лідерів містять основні принципи, завдяки яким ЗС США досягли значного успіху у формуванні та розвитку своїх лідерів. Ці принципи також є основою для комплектування та згуртування військових підрозділів. Основними принципами формування та розвитку армійських лідерів є:

– сильна відданість розвитку лідерів з боку ЗС, командування та окремих військовослужбовців;

– цілеспрямованість та чітке визначення мети – для чого, коли і як формувати та розвивати лідерство;

– підтримувальні, сприятливі та доброзичливі взаємини, культура навчання, доброзичлива атмосфера навчально-виховного процесу;

– три взаємодоповнювальні сфери – інституційна, оперативна та саморозвиток, які забезпечують навчання, підготовку та набуття лідерського досвіду;

– надання, прийняття і дія на основі відвертого, виваженого та об’єктивного оцінювання й зворотного зв'язку (Center for Army Leadership, 2018).

Отже, в цих основних принципах формування та розвитку військових лідерів ЗС США наголошується на професійній суб’єктності кожного офіцера. Його формування та розвиток як суб’єкта в системі ЗС США є пріоритетом держави. Окрім свого прямого обов'язку розвивати підлеглих, лідери як суб’єкти військово-професійної діяльності прагнуть служити в організації, яка цінує товариськість і командну роботу та покращує здатності інших.

Формування та розвиток лідерських якостей відбувається як через формальні системи, так і через неформальні практики. Рекрутинг і підготовка новачків, навчальні завдання та вправи, індивідуальні та групові тренінги, освітні заходи, планування переміщення чи заміщення, а також підвищення кваліфікації – все це різні види діяльності, в яких відбувається розвиток лідерської компетентності і які слід заохочувати. Розвиток передбачає навчання на власному досвіді, що відповідає принципу «тренуйся в бою». Виконання обов'язків – це завжди можливість вчитися в процесі діяльності. Будь-який досвід, який формує і покращує результативність, сприяє розвитку військовослужбовця як лідера і суб’єкта, як офіцера з розвиненою лідерською компетентністю і всіх мінімально необхідних, життєво важливих і гармонійно поєднаних компонентів – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, індивідуально-психічного, поведінково-діяльнісного та суб’єктного (Ягупов та ін., 2024).

ЗС США і навчально-виховний процес у них сфокусовані на тому, щоб розвивати лідерів, яким комфортно приймати рішення на основі наявної інформації і які готові взяти на себе повну відповідальність за ті помилки, яких припускаються підлеглі, коли вчаться та тренуються і вдосконалюють свою майстерність. Ці ж лідери мають бути здатними розвивати в інших адаптивність, креативність, професіоналізм і дисциплінованість, необхідні для виконання будь-якого бойового завдання. Керівники мають робити акцент на комплексних багаторівневих програмах, які охоплюють усі рівні – від рядового складу до старших офіцерів і цивільного представництва. Розвиток лідерської компетентності в ЗС США передбачає цілісну, комплексну та цілеспрямовану групу організаційно-педагогічних заходів. Більше, ніж будь-яка сукупність заходів, успіх випливає з культури, в якій лідери з практичним мисленням і пристрастю до розвитку інших використовують щоденні можливості вчитися і вдосконалитися. Іншими словами розвиток військового як

лідера відбувається вдома, в офісах, лабораторіях, депо, ремонтних майстернях, під час навчань і тренувань і особливо під час виконання повсякденних і бойових завдань (Beagle & Milford, 2003).

Відповідно до стратегії розвитку військових лідерів США підготовка офіцерів ґрунтується на військово-професійній компетентності, відданості справі, моральних цінностях, лідерських навичках, уміннях, здібностях та якостях, що є необхідними для лідерів із метою успішного виконання завдань в об'єднаних сухопутних операціях та ефективного управління діяльністю ЗС. Місія у сфері розвитку лідерів базується на трьох ключових складових – підготовці, освіті та набутті практичного досвіду.

При розгляді процесу формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів ЗС США, всіх її мінімально необхідних компонентів, слід детально розібратися з системою військової освіти США, яка безпосереднім чином впливає на військове лідерство, формування та розвиток лідерської компетентності. Саме система військової освіти США створила велику кількість справжніх військових лідерів, функціонування і результат діяльність яких має велике значення для світової спільноти. Так, основним доктринальним закладом в ЗС США є Командування підготовки та доктрини Сухопутних військ США (U.S. Army Training and Doctrine Command), яке було створено 1 липня 1973 року під керівництвом генерала Вільяма Е. ДеПуя, який командував батальйоном у 90-й піхотній дивізії під час Другої світової війни та очолював 1-у піхотну дивізію у В'єтнамі. Головною метою цієї організації є те, що командування тренує, вчить, розвиває та розбудовує армію; встановлює стандарти, стимулює вдосконалення та очолює зміни, щоб забезпечувати здатність армії стримувати, воювати та перемагати на будь-якому полі бою зараз і в майбутньому. Візія командування полягає в тому, що вони будують і підтримують фундамент армії, а для цього залучають найкращих професіоналів, тренують найсмертоносніших солдатів і розвивають найпрофесійніших лідерів, а також забезпечують функціонування системи, яка спрямовує армійську культуру і формує майбутні сили, Командування підготовки та доктрини на сталий стратегічний шлях розвитку.

Командування підготовки та доктрини докорінно змінило і перетворило армію на найкраще підготовлене, оснащене, кероване і організоване сучасне військо у світі. Нині командування продовжує свою горду спадщину формування армії у процесі реалізації чотирьох основних функцій:

– тренування солдатів і підтримку підготовки підрозділів;

– розвиток адаптивних лідерів – від солдатів до цивільних;

– направлення армії через доктрину;

– формування сучасної армії, створюючи та інтегруючи об’єднання, військові частини, можливості та матеріально-технічні засоби.

Отже, Командування підготовки та доктрини виконує ключову роль у підготовці військових кадрів і розробленні доктрин ЗС США. Це командування відповідає за розроблення концепцій, підготовку солдатів і офіцерів, а також за впровадження доктрин, що відображають сучасні та майбутні потреби армії. Наріжним каменем відслідковується поняття військового лідерства через одну з основних задач організації – формувати та розвивати найпрофесійніших лідерів та однієї з чотирьох функцій – розвивати адаптивних лідерів для ефективного командування в умовах сучасного бою.

Можна стверджувати, що одним із пріоритетів Командування підготовки та доктрини є формування і розвиток адаптивного лідерства, що відповідає сучасним

викликам та умовам ведення бойових дій. Адаптивне лідерство передбачає здатність швидко приймати рішення, аналізувати ситуацію та миттєво реагувати на зміни в умовах багатодоменних операцій, де загрози можуть бути водночас наземними, повітряними, кібернетичними та інформаційними. Організація розробляє і впроваджує програми підготовки, що акцентують увагу на формування та розвиток лідерської компетентності, що включає в себе перелік таких якостей як гнучкість практичного мислення, ініціативність, здатність до навчання і вміння діяти в невизначених та змінних умовах (Reed, 2017).

Завдяки цій сфокусованій на лідерській компетентності підготовці Командування підготовки та доктрини формує та розвиває професійних лідерів, які здатні керувати не лише в умовах звичайної війни, а й у багатоплановому оперативному середовищі. Це забезпечує здатність армії швидко адаптуватися до нових форм і методів ведення війни, що особливо актуально у сучасних умовах, коли загрози стають дедалі більш технологічно складними та багатовимірними.

Таким чином, Командування підготовки та доктрини є стратегічним елементом в системі ЗС США, яке забезпечує безперервне навчання, вдосконалення підготовки особового складу, та адаптацію доктринальних і тактичних принципів до швидкоплинних змін у військових технологіях і характері сучасної війни, і продовжує свою місію створення професійних, адаптивних та інноваційних лідерів, які здатні забезпечувати перевагу ЗС США на полі бою тепер і в майбутньому.

Що стосується інституційної чи академічної складової моделі розвитку лідерів-офіцерів, а відповідно і лідерської компетентності і всіх її компонентів, у ЗС США найбільш значущим і головним є Національний університет оборони (National Defense University, 2024). Увагу привертає напис великими літерами на головній сторінці електронного ресурсу інтернет-мережі: «Навчання, розвиток та стимулювання лідерів сектору національної безпеки (Educating, Developing and Inspiring National Security Leaders)». У стратегії розвитку цього університету чітко зазначена головна мета освітнього закладу, в якому вони вчать військових та інших лідерів національної безпеки практичному аналітичному мисленню та творчому застосуванню військової сили для формування національної стратегії та глобальних інтегрованих операцій в умовах швидкоплинних змін, щоб перемагати у війні та конкурентній боротьбі (National Defense University Strategic Plan, 2022).

Цей університет є стратегічним національним надбанням, який готує вищих керівників до ефективного практичного мислення та діяльності на найвищому рівні у все більш динамічному, складному та непередбачуваному міжнародному безпековому середовищі. Це досягається шляхом їх професійної підготовки до розуміння, розроблення та застосування стратегій, які включають всі елементи національної могутності. Такий розвиток вищого керівництва став можливим завдяки цілісному і ґрунтовному методологічному підходу університету та унікальному поєднанню програми навчання, місця розташування і різноманітності слухачів і викладачів. Слухачі університету розвивають розуміння теоретичних засад стратегічної теорії, а також вміння застосовувати і творчо адаптувати ці знання до поточних і майбутніх викликів безпеці.

Теоретична і практична база ґрунтується на результатах і здобутках найсучасніших досліджень. Освітній досвід також збагачується завдяки багатьом видатним спікерам – справжнім військовим лідерам, які очолювали різноманітні операції по всьому світу і які залучають слухачів до відвертих дискусій, що є вкрай

важливим елементом передачі неоціненного лідерського досвіду, створення середовища для наступних поколінь лідерів. Здатність університету залучати цих провідних спікерів і будувати відносини з державними установами, академічними інституціями та міжнародними партнерами посилюється завдяки його розташуванню у столиці США – Вашингтоні. Навмисна інтеграція слухачів і викладачів, які приїжджають до університету з усіх видів ЗС і широкого спектру міжвідомчих, промислових і міжнародних партнерів, забезпечує розмаїття думок на кожному навчальному занятті. Це гарантує, що слухачі університету мають можливість ознайомитися з надзвичайно широким спектром перспектив, а також сприяє розвитку особистих стосунків і мереж колег, які продовжують слугувати випускникам університету протягом усієї їхньої кар'єри.

Освітні, дослідницькі та просвітницькі програми Національного університету оборони інтегровані та взаємодоповнюють одна одну, що створює надзвичайно насичене навчальне середовище. Такий методологічний підхід поєднує унікальні сильні сторони п'яти коледжів університету, науково-дослідного інституту, програми для іноземних студентів, бібліотеки, ігрового та симуляційного центрів, а також глибокі зв'язки з організаціями по всій державі, щоб створити ціле, яке є більшим, ніж сума його частин. Слухачі також отримують користь від різноманітності своїх однолітків, які представляють усі види ЗС, а також багато федеральних агентств, компаній приватного сектору і країн-партнерів. Досвід слухачів університету в аудиторії є першокласним і збагачується як досвідченими викладачами, так і науково-дослідницькими установами університету.

Провідною дослідницькою установою є Інститут національних стратегічних досліджень (Institute for National Strategic Studies, INSS), який був створений на початку існування Національного університету оборони для проведення політичних досліджень і прикладного стратегічного навчання, а зараз надає своєчасний, об'єктивний аналіз вищому керівництву і підтримує освітні програми університету. Через свої п'ять центрів Інститут національних стратегічних досліджень зосереджує дослідження на ключових проблемах – від складних операцій до технологій і зброї масового знищення. Цей інститут слугує дослідницьким підрозділом університету, аналітичним центром, і водночас є одним із найвідоміших місць у столичному регіоні, де можна отримати наукову експертизу з проблем національної безпеки (Hardaway, 2008).

Університет проводить інформаційно-просвітницьку роботу через програму «Міжнародні стипендіати», численні міжнародні візити високопосадовців з країн, важливих для національної безпеки США, а також через наукові публікації та презентації. Через Офіс управління міжнародними слухачами університет щороку приймає понад 100 міжнародних стипендіатів, які вчаться в коледжах університету і розвивають розуміння американського уряду і суспільства. Університет також співпрацює з аналогічними установами та високопосадовцями з різних країн світу, а також з американськими університетами, щоб покращити взаєморозуміння та співпрацю. Видавництво університету підтримує освіту, дослідження та інформаційно-пропагандистську діяльність як багатопрофільна, професійна військова та академічна установа. Крім того, експертів університету часто запрошують проводити брифінги для високопосадовців в уряді США.

Сильною стороною Національного університету оборони США є різноманітний внесок його коледжів та інших складових. Потреба в такому розмаїтті

виникла не випадково, а скоріше в процесі еволюції, що ґрунтується на далекоглядності вищого керівництва та виявленні значних оперативних і стратегічних прогалин. Кожна складова університету спеціально створена для того, щоб забезпечувати унікальні високо цінні можливості для сектору національної безпеки. Кожен з п'яти коледжів університету зосереджується на різних критично важливих сферах чи аспектах ведення бойових дій і державного будівництва, забезпечує неоціненне доповнення до наземних, морських, повітряних і космічних напрямів діяльності військових коледжів за видами ЗС, одночасно розвиває ядро спільних знань, навичок і умінь, поведінки, формування і розвитку компетентностей, де лідерській компетентності приділяється значна увага.

Як зазначалося раніше, Національний університет оборони складається з п'яти коледжів, кожен з яких має чітко виражену спеціалізацію, що забезпечує унікальні можливості для навчання та професійного розвитку лідерів. Освітні програми університету пропонують поєднання обов'язкової вищої військової освіти з необхідністю отримати сертифікат міжвидової комплексної професійної військової освіти (Joint Professional Military Education, JPME). Вона є формою професійної військової освіти в США, яка передбачає міжвидову підготовку, зумовлену необхідністю ефективної співпраці між видами ЗС США. Нині JPME містить п'ять рівнів, успішне завершення двох з яких є однією з кваліфікаційних вимог для отримання статусу офіцера багатовидового штабу оперативного рівня звання (Joint Qualified Officer – JQO), що означає, що офіцер зможе керувати спільними зусиллями з планування, інтегрувати творчість оперативного мистецтва з аналітичним і логічним процесом оперативного планування, а також володіти процесом спільного планування (Joint palnning process) як прикладною основою для розроблення оперативних рішень і планів у складному глобальному оперативному середовищі (Keith, 2019).

В університеті також є низка науково-дослідницьких і партнерських програм, які розширюють освітній досвід слухачів, а також основні п'ять коледжів, в яких відбувається безпосередня підготовка військових лідерів. Таким чином, є чітка організаційно-управлінська структура по їх формуванню та розвитку для різних видів ЗС США. Розглянемо більш детально діяльність цих п'яти коледжів.

1. Коледж інформації та кіберпростору (College of Information and Cyberspace): вчить і здійснює підготовку обраних військових і цивільних лідерів і радників для розроблення і реалізації стратегій у кіберпросторі, а також для використання інформації і технологій для зміцнення національної і глобальної безпеки. Коледж пропонує широкий спектр освітніх заходів, послуг і програм для підготовки лідерів у галузі інформаційних технологій, які відіграватимуть вирішальну роль у забезпеченні національної безпеки в інформаційну епоху. Незалежно від того, чи здобувають вони ступінь магістра з інформаційного лідерства, чи вчаться на аспірантських курсах для професійного розвитку – слухачі мають різноманітні перспективи, щоб зробити свій внесок у багате і динамічне навчальне середовище. Навчально-виховний процес у коледжі мотивує слухачів вчитися та ділитися знаннями, досвідом і найкращими практиками, ставати кращими лідерами, щоб приймати рішення за будь-яких складних умов, а також оволодівати інструментами учіння впродовж життя. Слухачі, випускники, роботодавці, лідери та практики створюють глобальну навчальну спільноту, яка сприяє інноваціям і творчості (College of Information and Cyberspace, 2024)

2. Коледж міжнародної безпеки (College of International Security Affairs): покликаний готувати військових і цивільних лідерів національної безпеки та офіцерів

з країн-партнерів, вчити їх критичному практичному мисленню для формування національної стратегії та глобально інтегрованих операцій в умовах руйнівних змін, щоб перемагати в конкурентній боротьбі та війні, з особливим акцентом на іррегулярних війнах. Коледж є флагманом Міністерства оборони США в галузі освіти та розбудови партнерського потенціалу у боротьбі з тероризмом та іррегулярними війнами на оперативному та стратегічному рівнях. Він здійснює підготовку слухачів до виконання політичних і командно-штабних обов'язків на високому рівні за допомогою випускної, міжвідомчої та спільної професійної військової освітньої програми. Коледж пропонує слухачам денної форми навчання ступінь магістра мистецтв у галузі стратегічних досліджень безпеки, співпрацює з урядовими департаментами та відомствами США, розробляє професійні програми розвитку післядипломної освіти, щоб забезпечувати співробітників знаннями та досягнути відповідного рівня сформованості і розвиненості компетентності для задоволення вимог сьогоднішнього складного світу (College of International Security Affairs, 2024).

3. Школа національної безпеки та ресурсної стратегії ім. Дуайта Д. Ейзенхауера (Dwight D. Eisenhower School for National Security and Resource Strategy): здійснює підготовку обраних офіцерів і цивільних осіб до стратегічного оперативного лідерства та успіху в розробленні стратегії національної безпеки, а також в оцінюванні, розподілі та управлінні ресурсами на виконання цієї стратегії. Під керівництвом Голови Об'єднаного комітету начальників штабів США, комендант і викладачі здійснюють підготовку старших офіцерів, цивільних державних службовців, окремих представників приватного сектору і міжнародних офіцерів до викликів національній безпеці 21-го століття. Метою є використання технологічних досягнень, інтеграція нових стратегічних і оперативних концепцій, визначення й адаптація до глобальних змін, а також спрямування життєздатності та інновацій служб, міжвідомчих структур і союзників на досягнення більш гнучкого, узгодженого ефекту у протистоянні новим викликам національній безпеці і на полях битв майбутнього (The Eisenhower School for National Security and Resource Strategy, 2024).

4. Коледж офіцерів штабу Об'єднаних сил (Joint Forces Staff College): головне завдання – вчити фахівців з національної безпеки планувати та проводити спільні, багатонаціональні та міжвідомчі операції на оперативному рівні, прищеплювати їм першочергову прихильність до спільної, багатонаціональної та міжвідомчої командної роботи. Військові операції все частіше вимагають від ЗС спільних дій, і Коледж надає слухачам інструменти для роботи в спільному середовищі. Семінари, які проходять під керівництвом найдосвідченіших викладачів, переважна більшість яких були нагороджені найвищими державними нагородами, зосереджуються на спільній доктрині на оперативному рівні з використанням історичних прикладів і комп'ютерних військових ігор і симуляції, щоб створити інтелектуальну напруженість і розвивати свідомість слухачів. У результаті розвивається аналітичне практичне мислення, необхідне для розроблення і застосування спільних рішень на полі бою в XXI столітті (Joint Forces Staff College, 2024).

5. Національний військовий коледж (National War College): завданням коледжу є підготовка майбутніх керівників ЗС, Державного департаменту та інших цивільних установ до виконання політичних, командних і штабних обов'язків на високому рівні шляхом проведення курсу навчання на вищому рівні з проблем стратегії національної безпеки. У програмі навчання робиться наголос на спільній і міжвідомчій перспективі. З урахуванням цього аспекту 59 відсотків слухачів

складаються з рівного представництва сухопутних, повітряних і морських (у т.ч. морської піхоти і берегової охорони) служб, а решта 41 відсоток – це представники державних департаментів та інших федеральних департаментів і відомств, а також міжнародні стипендіати з низки іноземних країн (National War College, 2024).

Змістовне наповнення процесу формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів ЗС США, що є дуже важливим і критичним аспектом для американського суспільства, закладається у зміст освітнього процесу в численних військових навчальних закладах і тренувальних програмах.

Цей зміст має чітке концептуальне обґрунтування, оскільки сучасний державний підхід до розвитку лідерства у ЗС США базується на концепціях адаптивного та трансформаційного лідерства. Ці концепції були впроваджені з урахуванням глобальних викликів і потреб армії, яка функціонує в умовах високої динаміки змін і підвищеної складності військових операцій (Zapalska et al., 2016). Американські військові освітні програми активно впроваджують підхід, який ґрунтується на досвіді (Experiential Learning), де офіцери вчаться на основі практичного досвіду та тренувальних ситуацій, наближених до реальних умов бойових дій. Система розвитку лідерства (Leader Development System, LDS) включає в себе три рівні: тактичний, оперативний і стратегічний, що забезпечує поетапне зростання лідерської компетентності відповідно до службового зростання офіцерів.

Отже, у розгалуженій системі військової освіти оперативного рівня у ЗС США чітко відслідковується і наголошується на важливості лідерства, а кожна із зазначених освітніх військових інституцій призначена для всебічного розвитку військового лідера. Необхідно зазначити, що безпосереднє формування майбутнього офіцера, як військового лідера, відбувається у Військовій академії США у Вест-Пойнті (The United States Military Academy, USMA). Саме тут формуються майбутні військові лідери ЗС США, які починають свою службу з курсантських погон. До речі, зайшовши на головний сайт зазначеного закладу, відразу бачимо слоган: Метою підготовки у Вест-Пойнті є формування та розвиток лідерів з сильним характером, які чесно живуть, чесно керують і демонструють досконалість (The United States Military Academy West Point, 2024).

Наступний важливий аспект – це контекстність формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів. У Національному університеті оборони США та його коледжах створюється таке навчальне середовище, яке має забезпечувати реалістичні умови ведення бойових дій, імітувати оперативне середовище зі спірними територіями, що поширюються на внутрішню територію країни, і гібридні загрози, близькі за характером. Загрози мають включати зброю масового знищення; сучасний кіберпростір, електронну війну, космос і спірні космічні можливості; інформаційні операції/війни; високоточні повітряні і наземні вогневі засоби великої потужності і дальності; сучасні інтегровані системи протидії доступу/заборони доступу і протиповітряної оборони; складний рельєф місцевості, в тому числі підземні і густонаселені міські райони. Навчальне середовище має забезпечувати лідерам якомога більше повторень тренувань для підтримання майстерності у виконанні їхніх основних завдань. Складність і швидкість умов тренувань з командуванням і управлінням розвиватимуть у командирів здатність швидко адаптуватися і використовувати тимчасові вікна можливостей в умовах високо інтенсивного оперативного середовища чи зони проведення бойових дій.

Водночас має місце чітке методичне забезпечення формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів. При створенні навчального середовища,

максимально приближеного до реалістичного, у військових ЗВО США часто використовується такий методичний прийом як *Task-based Learning* – навчання на основі завдань, що є одним із ключових методичних прийомів підготовки військового лідера оперативного рівня, оскільки дозволяє офіцерам розвивати навички та вміння прийняття рішень у реальних умовах. Офіцери залучаються до виконання складних завдань, де мають самостійно ухвалювати рішення на основі доступної інформації.

Сценарії, в яких офіцери мають знайти рішення, можуть включати такі педагогічні аспекти:

– реагування на кризові ситуації, де офіцери мають виявляти сильні й слабкі сторони командних операцій та адаптувати свої лідерські підходи залежно від динаміки ситуації. Це допомагає розвивати здатність швидко аналізувати кризові обставини й ухвалювати рішення, які можуть змінювати хід подій;

– робота з неповною інформацією, де офіцери часто отримують лише часткову чи суперечливу інформацію та мають адаптувати свою стратегію відповідно до нових даних, що є критично важливим на оперативному рівні.

З метою вдосконалення здатності військовослужбовця до швидкої адаптації та ухвалення оптимальних рішень, прояву найкращих якостей військового лідера у складних умовах у США застосовують так звані військові ігри та симуляції, які є неодмінною складовою випробовування лідерських якостей.

У навчальному процесі для розвитку лідерської компетентності військовослужбовців і всіх її мінімально необхідних компонентів використовується такий метод як моделювання: коли офіцери стикаються із ситуаціями, які відображають реальні бойові умови, а їхні дії аналізуються інструкторами та одногрупниками, що є дуже важливим аспектом, оскільки і ті, і інші можуть після аналізу допомогти слухачам знайти найбільш ефективні і оптимальніші рішення. Такі тренінги, що включають сценарії, наближені до сучасних бойових ситуацій, дозволяють офіцерам опанувати ситуацію та виробити адекватні реакції навіть в умовах обмеженого часу на ухвалення рішення.

Для створення навчального середовища з використанням широкомасштабних бойових дій, мультидоменних (міжвидових) операцій, цілеспрямованих тренувань та інших умов для розвитку лідерів в освітньому процесі використовуються сценарії на основі «навчального/тренувального середовища рішучих практичних дій» (decisive action training environments). Тренувальне середовище «рішучих дій» – це сучасна методика тренувань у ЗС США, створена для підготовки офіцерів до дій у складних, динамічних і багатовимірних бойових умовах. Ця методика використовує реалістичні сценарії, що моделюють можливі ситуації в зоні бойових дій з урахуванням сучасних загроз, геополітичних обставин і культурних особливостей ТВД. В армії США вона використовується для розроблення сценаріїв, що дозволяє відпрацьовувати всі основні її завдання за допомогою єдиного уніфікованого масштабованого тренувального середовища. Система забезпечує відповідні реалістичні умови та адаптивних супротивників для навчальної спільноти і підтримує освітній континуум від рядового до генеральських посад (Decisive Action Training Environment at the Joint Readiness Training Center, 2016).

Найкраще навчання і розвиток лідерської компетентності офіцерів відбувається під час занурення в оперативне середовище під час навчальних занять, тренувань і військових ігор. Розвиток лідерів має бути цілеспрямованим, поступовим і включеним у кожну подію та навчальний день. Звісно, що розвиток лідерської компетентності

найкраще досягається через навчальну діяльність на власному досвіді, хоча й найкращі практики прояву лідерських якостей у процесі прийняття оптимальних рішень є доволі суттєвим доробком, яке значно поліпшує становлення справжніх лідерів. Так, в освітньому процесі військових ЗВО США, як суттєвий елемент, який значно підвищує ефективність розвитку лідерської компетентності, є активне використання слухачами так званого збірника «Навчання для рішучих дій: Історії командування операції» (Training for Decisive Action: Stories of Mission Command, 2014). Він містить покроково обґрунтовані приклади вироблення рішень і графічні й ілюстративно-наочні кейси з тренувань військових підрозділів США, що розкривають принципи та методи командування місіями в умовах навчального середовища рішучих дій (Decisive Action Training Environment, DATE). Цей збірник фокусується на життєво важливих здатностях, які офіцери мають опанувати для прийняття рішень в умовах, наближених до реальних бойових дій, зокрема в багатонаціональних і мультикультурних контекстах. DATE тут виступає як основа для реалістичного навчального середовища, яке моделює потенційні конфліктні ситуації та операції. У цьому збірнику зібрані історії лідерів, які виросли завдяки наполегливому свідомому прагненню стати військовим лідером. Збірка включає в себе «66 історій бойового командування», які є переконливим поєднанням універсальних викликів і нової комплексної загрози. Полковник Пол Калверт, Командир Національного тренувального центру зазначає, що «вони, безсумнівно, є і будуть джерелом для навчання і виховання нових компетентних лідерів протягом наступних кількох років» (Training for Decisive Action Stories of Mission Command, 2014).

Отже, важливим аспектом розвитку лідерської компетентності в освітній системі США є використання різноманітних ефективних і водночас контекстних методів, видів навчальних занять і методичних прийомів. Серед них можна виділити ще й такі:

1) «навчання на основі завдань» (*Task-based learning*): офіцери стикаються з контекстними завданнями, які змушують їх аналізувати, всебічно розглядати ситуацію, застосовувати логічне мислення та приймати рішення в умовах мінливої ситуації. Як зазначає один з дослідників, «офіцери, які проходять цей тип навчання, стають здатними управляти не лише в межах організації, але й адаптуватися до глобальних викликів, де ситуації змінюються щодня» (Mallick, 2020);

2) симуляційне навчання (*Simulation-Based Training*): відповідні симуляції ситуацій, такі як вище загадані DATE чи Об'єднанні командно-штабні навчання (Joint Combined Arms Exercises), які відтворюють реалістичні бойові сценарії, включають кризові ситуації, антитерористичні операції чи стабілізаційні дії в конфліктах тощо, що спрямовані та відповідно активізують процеси стратегічного мислення офіцерів, завдяки чому вони розвивають вміння та здатності приймати рішення в умовах невизначеності та інтегрувати командні ресурси для виконання завдань (Fust, 2020);

3) навчання на основі кейсів (*Case-Based Learning*): передбачає системне практичне мислення та аналіз реальних чи змодельованих подій з військової історії чи сучасної військової практики. Офіцери вчаться оцінювати та перевіряти аргументи та факти, прийняті раніше рішення, помилки та досягнення інших командирів. Наприклад, у Національному університеті оборони США широко використовуються кейси, що ілюструють управління багатонаціональними силами НАТО (Galvin, 2019);

4) навчання на основі визначеного проблемного питання (*Problem-Based Learning*): орієнтоване на вирішення реальних чи змодельованих проблем, що

стимулює аналітичне мислення офіцерів, синтез інформації для обґрунтованих висновків, творчий підхід і прояв лідерських навичок і вмінь. Як правило, офіцерам пропонують вирішувати складні проблемні ситуації, які не мають єдиного правильного рішення, що дозволяє розвивати їхні практичні мисленнєві процеси (Galvin, 2019);

5) навчання через моделювання ролей (*Role-Playing Scenarios*): дозволяє офіцерам опинитися в ролі керівників різних рівнів і щаблів, на різних посадах і середовищах, що сприяє розвитку їхнього розуміння взаємодії між підрозділами та керівними органами. Це особливо корисно для підготовки офіцерів до командування багатонаціональними силами (Gorey, 2021);

6) ігрові технології та віртуальна реальність (*Gamification and Virtual Reality* (*VR*)): активно використовуються і дозволяють офіцерам тренуватися в умовах, максимально наближених до реальності. Вони стали важливими компонентами сучасної підготовки військових фахівців, оскільки дозволяють створювати умови, максимально наближені до бойових, без ризику для життя учасників. Ігрові технології та віртуальна реальність сприяють інтерактивності, залученості та адаптації навчальних програм до складних викликів сьогодення. Однією з найпопулярніших платформ, яку використовують у США для відпрацювання оперативних навичок і вмінь, є система Virtual Battle Space 3 (Decisive Action Training Environment at the Joint Readiness Training Center, 2016);

7) експериментальне навчання (*Experiential Learning*): є одним з провідних методів підготовки офіцерів, що передбачає здобуття знань і навичок через безпосередній досвід. Воно особливо актуальне для офіцерів як оперативного, так і стратегічного рівнів, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань з практичною діяльністю, готуючи їх до реальних загроз і викликів, які постають перед багатонаціональними військовими коаліціями, такими як НАТО. Воно передбачає навчання через безпосередній досвід, наприклад, офіцери беруть участь у спільних навчаннях із військовими союзниками НАТО, що дозволяє інтегрувати знання з різних культур та операційних середовищ. Експериментальне навчання базується на концепції навчання через досвід, де ключову роль відіграє циклічний процес:

– конкретний досвід – залучення до реальних чи змодельованих ситуацій;

– рефлексія – аналіз досвіду, обговорення помилок і пошук шляхів для вдосконалення;

– абстрактна концептуалізація – формування нових стратегій практичного мислення чи трансформація попередніх на основі рефлексії;

– активна експериментування – урахування сучасних тенденцій і застосування нових підходів у подібних ситуаціях (Galvin, 2019).

Як наголошується в наукових статтях щодо військового лідерства в США, поєднання тренувального середовище «рішучих дій» DATE та збірника «Навчання для рішучих дій: Історії командування операції» (Training for Decisive Action: Stories of Mission Command, 2014) має позитивну тенденцію та ефективність у розвитку лідерської компетентності офіцерів. Зокрема можна виокремити певні цікаві для нас тенденції:

1. Наявність основотворювальної ідеї. Насамперед, це сама концепція командування місіями (Mission Command), яка містить безпосередньо основотворювальну ідею, яка зумовлена тим, що слухачам надається повна довіра, ініціативність і свобода прийняття рішень на всіх рівнях командування. Вони отримують завдання з певними цілями і мають свободу вибору шляхів їх досягнення, з урахуванням

динамічних змін на полі бою. Це підвищує оперативність і гнучкість у відповідь на непередбачувані ситуації, що є ключовим в умовах DATE.

2. Ініціативність слухачів в умовах невизначеності: одним з важливих компонентів DATE є створення сценаріїв, де слухачам надається широкий простір для прояву ініціативи. Наприклад, у симуляціях управління кризами чи стрімкого нарощування несприятливих умов вони можуть стикатися з обмеженими ресурсами чи суперечливими наказами, при цьому в обмеженому часі і просторі. Це вимагає від них здатності ухвалювати рішення, навіть коли наявна інформація неповна чи суперечлива, що дозволяє відпрацювати навички та вміння швидкого адаптування та оцінювання ризиків.

3. Побудова довіри та розвиток командної взаємодії слухачів: вони мають можливість працювати в умовах, де ефективне виконання місій залежить від довіри між членами команди і належної субординації. Сценарії наголошують на важливості довіри до компетентності та відповідальності кожного члена команди, а також на взаєморозумінні між лідером і підлеглими. Це особливо актуально для багатонаціональних операцій, де успішне командування потребує узгодження дій і спільної відповідальності всіх учасників.

4. Командування в умовах мультикультурного середовища: навчання в DATE часто імітує багатонаціональні місії, де військові сили США взаємодіють зі своїми союзниками, місцевими органами влади та багаточисленними урядовими та неурядовими організаціями. Ці умови як вимагають, так і одночасно сприяють розвитку міжкультурної компетентності офіцерів, оскільки вони мають усвідомлювати та поважати різні культурні особливості і підходи до управління партнерів. Наприклад, офіцери вчаться комунікації та переговорним стратегіям, що є важливим у співпраці з міжнародними силами та місцевим населенням у зоні проведення операцій (Kossek et al., 2016).

5. Зворотний зв'язок та оцінювання ефективності командування: після кожного тренувального завдання в DATE учасники отримують докладний зворотний зв’язок. Командири та інструктори розглядають, наскільки ефективно офіцери виконали свої завдання, як вони приймали рішення в умовах кризи чи невизначеності, які ризики були враховані, а які ні, і як можна покращити майбутню стратегію в процесі вироблення відповідних рішень. Цей підхід дозволяє офіцерам зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, а також опрацювати помилки.

6. Творче та контекстне використання сучасних методик розвитку лідерської компетентності офіцерів: слід визнати, що такий методичний підхід до розвитку лідерства і використання в навчально-виховному процесі тренувального середовища «рішучих дій» DATE та збірника «Навчання для рішучих дій: Історії командування операції» гарантує динамічність і комплексність підготовки до будь-яких операцій, забезпечує при цьому спадкоємність умов навчання в усіх сферах опанування професією, а також в реальному, віртуальному, конструктивному середовищах і в комплексному чи синтетичному навчальному середовищі. Умови навчання мають сприяти розвитку лідерів, акцентувати увагу на тому «як», а не «що», думати про оперативну обстановку та умови загрози, в той час як протилежні сили мають бути вільнодумним спаринг-партнером, добре обізнаним з майбутньою тактикою і можливостями потенційних супротивників на всіх фазах конфлікту і діяти в усіх сферах. Навчальне середовище має створювати реалістичні дії/реакції/контрдії, щоб лідери могли вчитися на наслідках своїх рішень, а підрозділи та частини, під

керівництвом компетентних військових лідерів, могли вдосконалювати або перевіряти свою тактику, методику і процедури в рамках процесу засвоєння уроків.

7. Розвиток стратегічного мислення офіцерів. Аналіз, узагальнення та конкретизація вищевикладеного матеріалу свідчить про те, що розвиток лідерської компетентності офіцерів на оперативному рівні у ЗС США фокусується на глибокому усвідомленні важливості таких її компонентів як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, індивідуально-психічний, поведінково-діяльнісний і суб'єктний (Ягупов та ін., 2024) та розумінні стратегічних концепцій, важливості формування та розвитку глобального практичного мислення, управління міжвідомчою координацією та здатності до адаптивного лідерства (Stephen & Gerras, 2010).

З'ясовано, що Національний університет оборони США разом із його підрозділами є базовим навчальним закладом для розвитку військово-професійної компетентності офіцерів. Програми навчання у ньому спрямовані на розвиток офіцерів як «стратегічних мислителів і лідерів, здатних діяти у комплексному міжнародному середовищі». Освітні програми підготовки офіцерів у військових ЗВО США активно сприяють всеохоплювальному і гармонійному наповненню всіх життєвоважливих компонентів військового лідерства. Вони проходять курси, де вивчають методи оперативного та стратегічного аналізу, оцінювання загроз, що дозволяє їм об'єктивно оцінювати ситуацію, зменшувати ризики та ухвалювати обґрунтовані рішення. Наприклад, вони вчаться оцінювати інформацію з різних джерел та уникати «когнітивних упереджень» під час аналізу даних, що є важливим у процесі ухвалення рішень на будь-якому рівні.

Слід зазначити, що розвиток лідерської компетентності та всіх його компонентів у ЗС США здійснюється завдячуючи тим методикам, методам і методичним прийомам, які вже зазначалися вище, але що їх поєднує в певній мірі – це активне впровадження в освітній процес так званого стратегічного мислення (*strategic thinking*). Саме тому можемо вважати, що розвиток стратегічного мислення необхідно додати до основних тенденцій розвитку лідерської компетентності, який здійснюється в освітньому процесі військових ЗВО США. Саме орієнтоване навчання на стратегічне мислення офіцерів є основою для розвитку адаптивного лідерства, що допомагає їм швидко пристосовуватися до динамічного середовища, особливо коли це відбувається під час виконання бойових завдань (Allen & Gerras, 2009).

У ЗС України, а особливо в освітньому процесі вітчизняних військових ЗВО, зустрічаємо такий термін як «критичне мислення», яке свідомо можемо ототожнювати з зазначеним вище терміном «стратегічне мислення», оскільки розвиток стратегічного мислення є важливою складовою розвитку військового лідерства в США. Пропонуємо більш детально розібратися з цим поняттям.

По-перше, необхідно звернутися до Великого тлумачного словника сучасної української мови, де поняття «критичний» має декілька значень: «який містить критику, який ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь, здатний виявляти та оцінювати позитивне й негативне…» (Бусел, 2005). В той же час, певний відповідник в англійській мові «critical», звідки і віднайшов своє запозичення в нашому середовищі термін «критичне мислення», в Оксфордському та Кембриджському тлумачних словниках визначається як «процес аналізу інформації з метою прийняття логічного рішення про те, якою є істинність чи хибність того, що вважаєте правдою чи неправдою», де чітко бачимо, що термін «critical» базується на аналізі та логічному рішенні (Oxford Learner's Dictionary, 2024).

Більш того, в наукових працях щодо формування та розвитку військового лідерства наших партнерів зі США (McCauley, 2016) приділяється увага саме необхідності розвитку стратегічного мислення. Так, при аналізі наукових праць і доктринальних документів у цій галузі можна виділити сім ключових складових стратегічного мислення, які є життєво важливими для військових лідерів як оперативного, так і інших рівнів:

– критичне/аналітичне мислення (critical thinking), оскільки ця складова забезпечує нинішніх і майбутніх військових лідерів глибиною і широтою розуміння того аспекту, який слід використовувати як ретроспективу, проникливість (інсайт «insight») і передбачення (форсайт «forsight»). Інсайт офіцера – це здатність аналізувати певні явища і «розбивати» їх на частини, щоб побачити, як вони пов'язані між собою і функціонують разом. Розбиваючи річ на складові частини, можна виявити певні елементи і взаємозв'язки, яких зазвичай не видно і не зрозуміло. Для зрозуміння поточного стану системи необхідно усвідомити минуле, включаючи динаміку навколишнього складного середовища, яка відповідальна за створення системи. Постійна взаємодія цих динамік дає додаткове розуміння системи і допомагає в розвитку форсайту. Екстраполяція розвитку тенденцій забезпечує військових лідерів часовим мостом між минулим і теперішнім та майбутнім. Така екстраполяція як змін у навколишньому середовищі, так і констант допомагає спільним військовим лідерам формувати розуміння того, що може чекати на них у майбутньому, а також передбачити майбутні події і розробити подальший план. Розуміння можливого, вірогідного та ймовірного майбутнього розвитку подій допомагає офіцерам як лідерам трансформувати поточні умови в більш бажані;

– творче практичне мислення (creative thinking): слід зазначити, що вирішення складних безпекових проблем є сенсом існування військових лідерів. На жаль, пошук довготривалих рішень є невловимим, що розчаровує. Чому так відбувається? Як правило, ті ж самі припущення, що створили проблему, продовжують визначати будь-які потенційні теоретичні та практичні підходи до її вирішення. Оскільки припущення є особистою чи організаційною перцептивною основою, яка використовується для розвитку і підтримання поглядів на реальність, для подолання цього хибного сприйняття необхідна друга складова мислення – креативне практичне мислення як військового професіонала. Таке мислення змушує лідерів кидати виклик базовим припущенням, шукати системні закономірності, по-новому дивитися на відносини і суб'єктів, брати на себе більше ризиків і використовувати додаткові можливості та ресурси. Таке мислення використовує елементи критичного чи аналітичного мислення, системне та візуальне мислення, щоб викрити наявні парадигми та розробити нові парадигми для розвитку та інтеграції нових перспектив. Справжні військові лідери, які можуть представляти проблеми у якомога більшій кількості способів, зрештою досягнуть кращих успіхів;

– контекстне мислення (contextual thinking), яке використовує кваліфіковане судження лідера, аналіз фактів та ситуації в навколишньому середовищі як окрему частину складного континууму, а не як результат конкретної причини чи певного впливу. Таке мислення допомагає військовим лідерам краще зрозуміти природу соціальних взаємодій та їх вплив на когнітивне оброблення військово-професійної інформації. У складних проблемах, коли відсутній контекст, втрачається сенс практичного мислення лідера. У безпековому середовищі лідеру необхідно донести численні рішення, методи, критерії і перспективи, пов'язані з неструктурованістю

проблеми безпеки, а не усунути їх. Майбутні лідери мають вчитися просіювати шари контексту, щоб визначити ті з них, які є найбільш релевантними і важливими для розв'язання конкретної проблеми військово-професійної діяльності;

– концептуальне мислення (conceptual thinking): використовується компетентними лідерами для усвідомлення проблемної ситуації чи проблеми шляхом інтеграції проблеми і чинників у певну концептуальну структуру її вирішення. Концепції та побудовані на їх основі карти є основою для розуміння та міркувань офіцерів як лідерів. Отже, концепції є формою певної логіки знань, яка полегшує усвідомлення проблеми. Цілеспрямовані моделі допомагають військовим лідерам структурувати вивчення проблемної ситуації та є найпоширенішим мисленнєвим прийомом ініціювання етапу порівняння у вирішенні проблеми чи її усвідомлення;

– культурне мислення (cultural thinking): використовується для розуміння різноманітного взаємопов'язаного світу, невідповідності будь-яких кордонів і синтезу перспектив у широкому спектрі культур на земній кулі. Таке мислення дає змогу лідерам зрозуміти ширший спектр поглядів, а також переконань, норм, цінностей і ритуалів інших культур та їх представників, пов'язаних з безпековим середовищем. Завдяки інформаційним технологіям безпекове середовище після холодної війни перетворилося на нерозривно пов'язане інформаційне, економічне, культурне і безпекове глобальне суспільство. Цей взаємопов'язаний світ вимагає від лідерів розуміння того, що сьогоднішнє середовище безпеки є не лише багатополярним, але й характеризується перехресним взаємопроникненням поглядів, ідеологій, цілей і можливостей;

– спільне мислення (collaborative thinking) або мислення у співпраці чи команді: створює синергію, покращує продуктивність і мотивує офіцерів вчитися, розвиватися, ділитися досвідом та адаптуватися до швидкозмінних змін у бойовій обстановці. Воно допомагає лідерам будь-якого рівня розвивати синергію від зацікавлених сторін шляхом відкритого обміну знаннями та досвідом з іншими. Взаємний обмін, повага, різноманітність і рівна участь офіцерів як лідерів, що відбувається завдяки спільній квазіпрофесійній діяльності, креативному практичному мисленню як лідера і спілкуванню високого порядку як професіонала, характеризують бойові групи офіцерів. Спільна комунікація є основою ефективного залучення, максимальної продуктивності та інноваційних результатів спільної мисленнєвої діяльності офіцерів; що ще важливіше, вона допомагає розробляти і досягати спільних цілей, незважаючи на національні та інституційні кордони суб'єктів спільної військово-професійної діяльності;

– комунікативне мислення (communicative thinking): використовується лідерами для розуміння різних засобів і способів комунікації між представниками різних культур, а також викликів, пов'язаних з вирішенням складних проблемних питань між окремими особами, організаціями, суспільствами, культурами і націями. Будь-який лідер має бути здатним сформувати бажане, спільне бачення та розуміння для організації та донести його до різних аудиторій всередині та зовні. Військові лідери мають концептуалізувати складні проблемні питання і процеси, спрощувати їх і надихати всіх навколо себе. У сучасному мультикультурному світі лідери мають майстерно вміти успішно спілкуватися між культурами так само легко, як і всередині організації.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

З'ясовано, що в ЗС США активно використовують сучасні педагогічні підходи, технології, методи та прийоми для забезпечення ефективності діяльності та

для формування і постійного розвитку такого феномена серед особового складу як військове лідерство. Цей процес включає використання нетрадиційних педагогічних підходів, таких як «досвідне навчання» (Experiential Learning), «навчання на основі завдань» (Task-based learning), «симуляційне навчання» (Simulation-Based Training), «навчання на основі кейсів» (Case-based learning), навчання на основі визначеного проблемного питання (Problem-Based Learning), «навчання через моделювання ролей» (Role-Playing Scenarios), «ігрові технології та віртуальна реальність» (Gamification and Virtual Reality); використання штучного інтелекту, роботизованих систем, кібербезпеки та віртуальної реальності для підготовки офіцерів як лідерів, створення навчального середовища, наближеного до реальних непередбачуваних умов (DATE), а також активного залучення до освітнього процесу американських військових ЗВО військових лідерів у якості лекторів і наставників.

Доведено, що створення сприятливих педагогічних умов для слухачів, які активізують процеси практичного та водночас стратегічного мислення офіцерів, є вкрай необхідним для розвитку лідерської компетентності офіцерів.

З'ясовано, що творче та контекстне використання цих педагогічних умов сприяє як формуванню, так і розвитку лідерської компетентності офіцерів.

Доведено, що сама структура військових ЗВО та всі доктринальні документи надихають офіцерів стати справжніми лідерами, значно пришвидшують інтеграцію найкращих методик формування та розвитку лідерства у навчальні програми, підвищують якість лідерської підготовки та адаптацію системи військової освіти до сучасних викликів і неминучих світових змін згідно з тенденціями гібридних війн.

З'ясовано, що розвиток лідерської компетентності офіцерів у ЗС США має безперервний, прогресивний і динамічний характер та відбувається за умови залучення всіх сфер діяльності військовослужбовця, а не тільки в закладах військової освіти. Доведено, що важливим аспектом формування та розвитку офіцерського корпусу як групового лідера в США є усвідомлення ними того факту, що ефективне лідерство серед офіцерів є ключем до зміцнення військових зв'язків між країнами НАТО.

Доведено, що аналіз та узагальнення досвіду розвитку лідерської компетентності на прикладі офіцерів ЗС США дозволяє виявляти шляхи покращення співпраці та інтеграції військових структур України з представниками НАТО, що є важливим для підтримання стабільності і безпеки у всьому альянсі.

Таким чином, аналіз, узагальнення та конкретизація досвіду та основних тенденцій формування та розвитку лідерської компетентності офіцерів на прикладі ЗС США, з'ясування всіх її компонентів, де, зокрема, значна увага приділяється саме ціннісно-мотиваційному та суб'єктному компонентам лідерської компетентності як її фундаменту, дозволить забезпечити ефективність лідерської і військово-професійної підготовки, сформувати готовність до сучасних викликів і зміцнити військову співпрацю України з союзниками, що є критично важливим для збереження її суверенітету і територіальної цілісності, перемоги над російським агресором.

Перспективними напрямами дослідження розглядаємо визначення та систематизацію основних тенденцій розвитку лідерської компетентності офіцерів оперативної ланки управління на прикладі інших країн НАТО та здійснення порівняльного аналізу спільних рис і відмінностей у формуванні та розвитку лідерської компетентності офіцерів на курсах професійної військової освіти в Збройних Силах України та військових ЗВО країн НАТО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел, В. Т. (Ред.) (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000*. Київ; Ірпінь: Перун.

2. 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.

3. 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. *Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок», Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*, *4* (224), 49–62.

4. Allen, Ch. D., Gerras, S. J. (2009). Developing Creative and Critical Thinkers. *Military Review*. U.S. Army Combined Arms Center, Fort Leavenworth. https://www.resear/chgate.net/publication/235072149_Developing_Creative_and_Critical_Thinkers

5. Army Doctrine Publication No. 6-22 Army Leadership and the Profession (2019). https://armypubs.army.mil/epubs/DR_pubs/DR_a/ARN18529-ADP_6-22-000-WEB-1.pdf.

6. Army Doctrine Reference Publication No. 6-22 Army Leadership (2012). https://www.moore.army.mil/mssp/pdf/adrp6_22_new.pdf.

7. Army Leader Development Strategy (2013). https://armyuniversity.edu/schoolfiles/caso/ArmyLeaderDevStrategy.pdf.

8. Army Regulation 350–1 Army Training and Leader Development (2017). https://www.tradoc.army.mil/wp-content/uploads/2021/10/AR-350-1-Army-Training-and-Leader-Development.pdf

9. Article NATO member countries (2024). https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_52044.htm#founding.

10. Beagle, M. H., & Milford, H. (2003). *U.S. Army Self-Development: Enhancer or Barrier to Leader Development?* United States Army Command and General Staff College. https://ncohistory.com/wp-content/uploads/2023/10/Monograph-Beagle.pdf.

11. Beagle, M. H. (2003). *U.S. Army Self-Development: Enhancer or Barrier to Leader Development?* School of Advanced Military Studies United States Army Command and General Staff College. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=/74be7a4cc763d5797f39ad2ac577c688e8d793f8.

12. Center for Army Leadership (2007). *Commander's Handbook for Unit Leader Development*. https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA492849.pdf.

13. Center for Army Leadership (2018). *Leader Development Improvement Guide*. Fort Leavenworth, Kansas. https://rdl.train.army.mil/catalog-ws/view/100.ATSC/4F980832-1E35-4C5B-9DD8-D39849111457-1519242707165/MSAFxLDIGxOY1xx/Finalxx180131.pdf.

14. College of Information and Cyberspace (2024). https://cic.ndu.edu/.

15. College of International Security Affairs (2024). https://cisa.ndu.edu/.

16. Commander's Handbook for Unit Leader Development (2014). https://the/militaryleader.com/wp-content/uploads/2014/04/Commanders-Handbook-For-Leader-Dev.pdf.

17. Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2013). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research

and theory. *The Leadership Quarterly*. https://www.researchgate.net/publication/259142048/_Advances_in_leader_and_leadership_development_A_review_of_25_years_of_research_and_theory.

18. Decisive Action Training Environment at the Joint Readiness Training Center (2016). *Vol. XIV: Company-level Combined Arms Maneuver, December*. https://apps./dtic.mil/sti/tr/pdf/AD1024487.pdf.

19. Decisive Action Training Environment at the National Training, Center (2016). *Volume IV, September*. https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/AD1018230.pdf.

20. Department of the Army Headquarters, United States Army Training and Doctrine Command Fort Eustis, Virginia (2017). *The U.S. Army learning concept for training and education 2020-2040*. https://armyuniversity.edu/images/AboutPageImages/TRADOC%20Pamphlet%20525-8-2%20%20Army%20Learning%20Concept%20Tng%20/&%20Ed.pdf.

21. Developing Leaders of Character (2018). *The West Point Leader Development System, United States Military Academy West Point, New York*. https://s3.amazo/naws./com/usma-media/inline-images/about/g5/2019_Developing_Leaders_of_Character.pdf.

22. Field Manual No. 6-22 Leader Development (2015). https://www.milsci./ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.mili.d7/files/sitefiles/fm6_22.pdf

23. Fleenor, J. W. (1997). *Using 360-degree feedback in organizations*. Center for Creative Leadership. https://www.researchgate.net/publication/317284725_Using_360-degree_feedback_in_organizations.

24. Fust, G. (2020). U.S. Army, Key Ingredient in Army Leader Development. *English Military Review,* January-February, https://www.armyupress.army.mil/Journals/Military-Review/English-Edition-Archives/January-February-2020/Fust-Leader-Develop/.

25. Galvin, T. (2019). *Leading Change in Military Organizations*. Primer for Senior Leaders 1st Edition. https://media.defense.gov/2023/Apr/07/2003195608/-1/-1/0/3556.PDF.

26. Gorey, C. (2021). How Effectively is the Cadet School Able to Develop Leaders of Character? *The Journal of Military History and Defence Studies, 2*(1), https://ojs.maynoothuniversity.ie/index.php/jmhds/article/download/47/40/160.

27. Hardaway, M. J. (2008). *Strategic Leader Development for a 21st Century Army*. Command and General Staff College. https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA485591.pdf

28. Headquarters, Department of the Army (2012). *Army doctrine publication 7-0, Training Units and Developing Leaders*. https://www.globalsecurity.org/military/library/policy/army/adp/7-0/adp7_0.pdf.

29. Headquarters, Department of the Army, Washington, DC (2024). *Army Doctrine Publication 7-0, Training.* https://dml.armywarcollege.edu/wp-content/uploads/2024/07/ADP-7-0-Training-2024.pdf.

30. Joint Forces Staff College (2024). https://jfsc.ndu.edu/.

31. Keith, A. J. (2019). *Operational decision making under uncertainty: inferential, sequential, and adversarial approaches, air force institute of technology*. USAF. https://apps.dtic.mil/sti/trecms/pdf/AD1084452.pdf.

32. Kossek, E. E., Huang, J. L., Piszczek, M. M., Fleenor, J. W., & Ruderman, M. (2015). *Rating expatriate leader, effectiveness in multisource feedback systems: cultural distance and hierarchical effects*. Butler Center for Leadership Excellence. https://www.researchgate.net/publication/284806084_Rating_Expatriate_Leader_Effectiveness_in_Multisource_Feedback_Systems_Cultural_Distance_and_Hierarchical_Effects

33. Mallick, P. (2020). *Military leadership-the changing paradigm*. https://www./researchgate.net/publication/344325989_MILITARY_LEADERSHIP-THE_CHANGING_/PARADIGM.

34. McAninch, K. (2016). How the Army's Multi-Source Assessment and Feedback Program Could Become a Catalyst for Leader Development. *Journal Military Review*. https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/English/Military/Review_20161031_art014.pdf.

35. McCauley, D. H. (2016). *Rediscovering the Art of Strategic Thinking, Developing 21st-Century Strategic Leaders*. Joint Forces Staff College in Norfolk, Virginia. https://ndupress.ndu.edu/Portals/68/Documents/jfq/jfq-81/jfq-81_26-33_McCauley.pdf.

36. National Defense University (2024). https://www.ndu.edu/.

37. National Defense University Strategic Plan (2022). *Realizing the Vision 2022–2027*. Fort Lesley J. McNair, Washington, D.C. https://www.ndu.edu/Portals/59/Documents/Vision-Mission/NDU-Strat-Plan_2022.pdf?ver=wdlc3nl25xS7ob0zoeeUig%3d%3d.

38. National War College (2024). https://nwc.ndu.edu/Intern-Program/.

39. Oxford Learner's Dictionary (2024). Oxford University Press. https://www./oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/critical-thinking?q=critical+thinking.

40. Reed, B. J. (2017). Leader Development, Learning Agility, and the Army Profession. *Journal of Military Learning.* https://www.armyupress.army.mil/Journals/Journal-of-Military-Learning/Journal-of-Military-Learning-Archives/April-2017-Edition/Leader-Development-Learning-Agility-and-the-Army-Profession/.

41. Scales, R. H. (2016). Are You a Strategic Genius?: Not Likely, Given Army's System for Selecting. *Educating Leaders*, *13*. https://www.ausa.org/articles/army-system-selecting-educating-leaders.

42. Stephen, J., Gerras, S. J. (2010). *Strategic Leadership Primer, 3rd Edition.* Department of Command, Leadership and Management United States Army War College. https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA526435.pdf.

43. The Eisenhower School for National Security and Resource Strategy (2024). https://es.ndu.edu/.

44. The United States Military Academy West Point (2024). https://www.west/point.edu/cadet-journey/leadership-development.

45. The U.S. Army Training and Doctrine Command (2024). https://www.tradoc./army.mil/about/.

46. Training for Decisive Action Stories of Mission Command (2014). *Collected Insights from Commanders and Leaders on their Experiences at the National Training Center*. Combat Studies Institute Press US Army Combined Arms Center Fort Leavenworth. https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA596702.pdf.

47. Zapalska, A., Zieser, N., & Kelley, T. (2016). Leadership development, in undergraduate programs: an example at the U.S. Coast Guard Academy. *Problems and Perspectives in Management*, 14 (1). https://www.businessperspectives.org/images/pdf/applications/publishing/templates/article/assets/7543/PPM_2016_01_Zapalska.pdf.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-16

Аспірантка, **МАЙЯ СОВА**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: maiiasova8@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9643-879X

ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ

АНОТАЦІЯ

З'ясовано, що університети Китаю демонструють високий рівень організації мовної освіти завдяки сучасним підходам до навчально-методичного забезпечення. Комплексне поєднання традиційних методик з цифровими технологіями робить навчання більш ефективним та доступним. Мовна освіта в китайських університетах інтегрує елементи дослідницького навчання та передбачає активне впровадження адаптивних систем навчання, штучного інтелекту, цифрових ресурсів, таких як онлайн-платформи, мобільні застосунки, віртуальні класи, мультимедіа, аудіовізуальні ресурси. Встановлено, що важливим компонентом інформаційно-методичного забезпечення мовної освіти у ЗВО Китаю є освітні платформи, зокрема MOOC China та XuetangX, які стали піонерами у впровадженні масових відкритих онлайн-курсів (MOOC) для вивчення мови і характеризуються інтерактивністю, доступністю, мультимедійністю. Перевагами платформ є академічна підтримка, гнучкість навчання, сертифікація, використання віртуальних класів.

Охарактеризовано різні види спеціальних лабораторій (стаціонарних та віртуальних) у ЗВО Китаю, які сприяють більш поглибленому вивченню фонології, синтаксису та дискурсу і дозволяють студентам формувати практичні мовні навички в реальному часі в різних сферах комунікації.

Зроблено висновок, що цифрові ресурси стають ключовим інструментом інтеграції новітніх технологій у мовну освіту Китаю, підвищуючи її якість та доступність. Водночас окреслено виклики та ризики в опануванні китайської мови за допомогою інформаційних ресурсів, а саме: нерівний доступ до сучасних інформаційних ресурсів у різних регіонах країни; відсутність достатньої кількості кваліфікованих викладачів для впровадження інноваційних методів навчання; потреба у подальшій адаптації міжнародних освітніх стандартів до китайських реалій; лінгвістичні особливості мовної освіти; необхідність розвитку міжуніверситетського співробітництва для обміну досвідом; інвестиції в розробку новітніх освітніх технологій і мовних ресурсів; активізація співпраці з міжнародними організаціями для вдосконалення мовної освіти.

Ключові слова: *китайська мова, мовна освіта, університети Китаю, інформаційні технології, цифрові ресурси, мобільні застосунки, онлайн-платформи, віртуальні класи, інтерактивність.*

INFORMATION AND METHODOLOGICAL PROVISION OF LANGUAGE EDUCATION AT CHINESE UNIVERSITIES

ABSTRACT

It is found that universities in China demonstrate substantial organization of language education due to modern approaches to teaching and learning. A comprehensive

combination of traditional methods and digital technologies makes learning more effective and accessible. Language education at Chinese universities integrates elements of research-based learning and presupposes active implementation of artificial intelligence, adaptive learning systems, digital resources, such as online platforms, mobile applications, virtual classrooms, multimedia, and audiovisual resources.

It is defined that an important component of information and methodological provision of language education at Chinese universities is online platforms, namely MOOC China and XuetangX, which have become pioneers in the implementation of massive open online courses (*MOOCs*) *in language education and are characterized by interactivity, accessibility, and multimedia. The advantages of the platforms include academic support, learning flexibility, certification, and the use of virtual classrooms.*

The article characterizes different types of special laboratories (*stationary and virtual*) *in Chinese universities that promote a more in-depth study of phonology, syntax and discourse and allow students to develop practical language skills in real time and in various areas of communication.*

It is concluded that digital resources are becoming a key tool for integrating the latest technologies into language education in China, improving its quality and accessibility. The article also outlines the challenges and risks in learning Chinese with the help of information resources: unequal access to modern information resources in different regions of the country; lack of qualified teachers to implement innovative teaching methods; the need to further adapt international educational standards to Chinese realities; linguistic features of language education; the need to develop inter-university cooperation for the exchange of experience; and investment in the development of the latest educational technologies and language resources).

Keywords**:** *the Chinese language, language education, Chinese universities, information technology, digital resources, mobile applications, online platforms, virtual classrooms, interactivity.*

ВСТУП

Мовна освіта є важливим компонентом академічної та професійної підготовки фахівців у сучасних університетах. У країнах, де стратегічне значення має інтеграція у глобальний освітній простір, розвитку мовної освіти приділяється особлива увага. Це зумовлює необхідність створення ефективного навчально-методичного супроводу та інформаційних ресурсів для забезпечення якісного навчання іноземним мовам. Усе це набуває актуальності і для України, у ЗВО якої забезпечується мовна підготовка майбутніх фахівців. Нагальна потреба оптимізації та постійного удосконалення освітніх програм і процесу забезпечення мовної освіти у ЗВО зумовлює потребу звернення до досвіду розвинутих країн, які забезпечують якісну мовну освіту в університетах. У цьому контексті на увагу заслуговує досвід Китаю. У китайських університетах розвиток мовної освіти є частиною національної стратегії, яка спрямована на зміцнення міжкультурної комунікації, міжнародної співпраці та підвищення конкурентоспроможності випускників. Зважаючи на це, важливим є аналіз існуючих навчально-методичних ресурсів, інноваційних підходів до викладання та впровадження сучасних інформаційних технологій у ЗВО Китаю.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – здійснити ґрунтовний аналіз інформаційно-методичного забезпечення мовної освіти в університетах Китаю для визначення основних

тенденцій, які можуть використані для оптимізації мовної освіти в університетах України.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Відомі китайські науковці та провідні експерти у галузі викладання китайської мови як іноземної зробили значний внесок у дослідження мовної підготовки та освіти в Китаї. Серед них: Ш. Ван (王少榕) (навчання китайської мови в бізнес-контексті), Ю. Жоу (周永刚) (розробка програм і матеріалів для навчання китайської мови як другої, С. Лю (刘珣) (інтеграція мовної підготовки з культурним навчанням), Х. Лю (刘华阳) (дослідження ефективності навчання китайської мови іноземних студентів), В. Фань (范文良) (дослідження впливу інтерактивних методів навчання на ефективність засвоєння мови), Ю. Чень (陈元中) (методика викладання китайської мови та використання мультимедійних технологій у мовній освіті, інтеграція онлайн-ресурсів у навчання), Чж. Чжан (张忠川) (підготовка викладачів китайської мови як другої; інноваційні методи навчання на засадах міждисциплінарного підходу), Юй Хуань (黄玉) (впровадження нових технологій у мовну підготовку).

Китайські дослідники активно займаються вивченням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та медіа засобів для навчання китайської мови і висвітлюють різні аспекти впровадження технологій в освітній процес, зокрема для вивчення китайської мови як іноземної (Л. Ван (王丽), Ш. Ван (王胜), Дж. Лі (李杰), С. Лі (李欣), Х. Лі (李浩), М. Лю (刘明), Ц. Лю (刘强), Ю. Лю (刘远), Т. Сє (谢天), Б. Сюй (徐斌), Ч. Чжан (张志), Ю. Чжао (赵雨), Ч. Чжоу (周志) та ін.

Для об'єктивного вивчення проблеми дослідження використано такі методи: аналіз, синтез, порівняння, інтерпретація, узагальнення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Китайська влада активно підтримує мовну освіту через розробку національних стандартів, підготовку навчальних програм та створення освітніх платформ. Так, Державний комітет з питань освіти розробив серію документів, які регламентують викладання іноземних мов у ЗВО. Університети Китаю застосовують комбіновані підходи до навчання мов, поєднуючи традиційні методи (граматико-перекладацький і аудіолінгвальний) із сучасними (комунікативним і інтерактивним) (Liu, 2017). Особлива увага приділяється розвитку навичок усного та письмового мовлення, слухання й читання. Викладачі-мовники проходять спеціальну підготовку, що включає як методологічні аспекти, так і освоєння новітніх технологій у навчанні. Багато університетів співпрацюють із зарубіжними освітніми установами для підвищення кваліфікації викладачів-мовників.

Розробка електронних підручників дозволяє студентам отримувати доступ до якісного навчального контенту незалежно від місця перебування. Електронні бібліотеки, як-от "China National Knowledge Infrastructure" (CNKI), надають доступ до дослідницьких статей і навчальних матеріалів різними мовами.

Штучний інтелект та адаптивні системи навчання активно впроваджуються у мовну освіту. Наприклад, системи розпізнавання мови допомагають студентам вдосконалювати вимову, а аналізатор тексту "AI-assisted writing" підтримує розвиток письмових навичок (Liu, 2017).

У Китайському досвіді широко використовуються цифрові ресурси, такі як онлайн-платформи, мобільні застосунки та віртуальні класи. Вони забезпечують інтерактивний, адаптивний і зручний спосіб навчання, особливо актуальний у сучасних умовах глобалізації та цифровізації освіти.

На особливу увагу заслуговують освітні онлайн-платформи, які пропонують курси для вивчення мов, доступні для студентів з усієї країни.

Зокрема, такі платформи, як MOOC China та XuetangX, стали піонерами у впровадженні масових відкритих онлайн-курсів (MOOC) у мовній освіті. Ці платформи пропонують різноманітні курси з вивчення китайської та іноземних мов та включають інтерактивні відео, тести, модулі для самостійної роботи та можливість взаємодії з викладачами. Студенти мають доступ до матеріалів у будь-який час, що дає змогу індивідуалізувати навчальний процес. Такі платформи спрямовані на забезпечення доступу до якісного навчального контенту для студентів з усього світу, що робить мовну освіту більш доступною та інклюзивною. Крім того, вони забезпечують студентів сучасними методами вивчення мови, поєднуючи традиційні підходи з інноваційними технологіями, сприяють глобалізації китайської мови, підвищуючи її популярність серед іноземних студентів, і водночас підтримують національні програми підвищення рівня грамотності населення (Li, 2022).

MOOC China є однією з найбільших платформ для масових відкритих онлайн-курсів, що спеціалізується на освітніх програмах різних напрямів, включаючи вивчення китайської мови. Курси платформи адаптовані для студентів з різним рівнем підготовки – від початкового до просунутого. Основні її особливості:

– інтерактивність (матеріали включають відеоуроки, завдання для самостійного виконання та інтерактивні вікторини);

– доступність (курси можуть бути використані як для самостійного навчання, так і в межах традиційних академічних програм);

– мультимедійний підхід (відео, аудіоматеріали та інтерактивні вправи сприяють кращому засвоєнню матеріалу; студенти можуть брати участь у форумах для обговорення навчальних матеріалів, виконувати групові завдання та отримувати зворотний зв'язок від викладачів) (Liu & Xu, 2015).

XuetangX є однією з перших китайських платформ MOOC, яка отримала міжнародне визнання. Її курси з китайської мови орієнтовані на потреби іноземних студентів, а також тих, хто прагне вдосконалити свої знання мови для професійного чи академічного спілкування. Переваги платформи:

– академічна підтримка (курси розроблені у співпраці з провідними університетами Китаю);

– гнучкість (користувачі можуть обирати темп навчання, повторювати матеріал та виконувати завдання в зручний час);

– сертифікація (після успішного завершення курсу студенти отримують сертифікати, що підтверджують їхній рівень знань).

– наявність віртуальних класів, де викладачі проводять живі заняття, а також інтеграція інструментів для перевірки знань, таких як вікторини та симуляції (Chen & Zhang, 2017).

MOOC China та XuetangX є важливим інструментом для просування китайської мови, надаючи студентам можливість вивчати її в комфортних умовах за допомогою інтерактивного та структурованого підходу.

Наведемо приклади курсів з вивчення китайської мови, доступні на платформах MOOC China та XuetangX.

На платформі MOOC China при опановуванні курсу «Introduction to Chinese Language and Culture» («Вступ до китайської мови та культури») початківців знайомлять зі структурою китайської мови, базовою граматикою, словниковим запасом та культурними аспектами. Курс включає відеоуроки з основ китайської фонетики, ієрогліфів та практичні завдання для розмовної практики. Курс «Business Chinese for Beginners» («Ділова китайська для початківців») охоплює основи ділової китайської мови, яка використовується у професійному середовищі. Практичні кейси, моделювання ділових переговорів, вивчення відповідних термінів та ідіом покладено в основу курсу. Курс «HSK Level 1 Preparation Course» («Підготовка до іспиту HSK, рівень 1») розроблений для студентів, які планують складати іспит HSK (офіційний тест з китайської мови) за допомогою тренувальних вправ, модулів аудіювання, читання базових текстів.

Освітня платформа XuetangX пропонує такий перелік курсів з вивчення китайської мови:

– «Chinese Pronunciation and Tones» («Китайська вимова і тональність») – спеціальний курс для відпрацювання правильної вимови і освоєння чотирьох тонів китайської мови на основі відеоуроків, аудіотренажерів, вправ для автоматизації вимови;

– «Chinese Idioms and Proverbs» («Китайські ідіоми та прислів'я») досліджує історію та значення популярних китайських ідіом, а також їх використання в сучасній мові за допомогою інтерактивних завдань на переклад, створення речень з використанням ідіом, аналізу текстів;

– «Advanced Chinese Writing» («Просунуте письмо китайською мовою») призначений для студентів з середнім рівнем знань, які бажають покращити свої навички письма на основі аналізу прикладів есе, вправ на граматичну точність і стилістичну коректність, роботи з офіційно-діловими текстами.

У Китаї широко використовуються інші цифрові ресурси для вивчення мови, зокрема мобільні застосунки Hello Chinese, Super Chinese, та Duolingo, які пропонують інтерактивні вправи для розвитку лексичних, граматичних і фонетичних навичок (Lin, 2019). Ці застосунки надають користувачам можливість вивчати китайську мову у зручному форматі, незалежно від місця та часу. Вони є ефективними як для самостійного навчання, так і як доповнення до традиційних занять та університетських курсів. Вони пропонують інтерактивні завдання, ігрові елементи та систему мотивації, яка допомагає студентам закріплювати матеріал у зручному для них темпі. Крім того, такі застосунки зазвичай використовують штучний інтелект для адаптації завдань до рівня знань кожного користувача (Wu & Zhao, 2014).

Віртуальні класи, що інтегровані в університетські програми, дозволяють проводити лекції, семінари та практичні заняття в режимі реального часу. Завдяки платформам на кшталт Tencent Classroom та DingTalk викладачі можуть застосовувати мультимедійні матеріали, організовувати групові проєкти та забезпечувати інтерактивність навіть під час дистанційного навчання (He &Li, 2020).

Цифрові ресурси сприяють підвищенню ефективності навчального процесу завдяки гнучкості (можливість навчатися в зручному місці та в зручний час); адаптивності (використання технологій для підлаштування завдань під потреби

студентів); інтерактивності (забезпечення активної участі студентів через відеоуроки, онлайн-тести та дискусійні форуми).

Ці ресурси стають ключовим інструментом інтеграції новітніх технологій у мовну освіту в Китаї, підвищуючи її якість та доступність. Водночас існують певні виклики та ризики в опануванні китайської мови за допомогою інформаційних ресурсів, а саме: нерівний доступ до сучасних інформаційних ресурсів у різних регіонах країни; відсутність достатньої кількості кваліфікованих викладачів для впровадження інноваційних методів навчання; потреба у подальшій адаптації міжнародних освітніх стандартів до китайських реалій; лінгвістичні особливості мовної освіти; необхідність розвитку міжуніверситетського співробітництва для обміну досвідом; значні інвестиції в розробку новітніх освітніх технологій і мовних ресурсів; активізація співпраці з міжнародними організаціями для вдосконалення мовної освіти (Fan, 2020; Wang et al., 2019).

Університети Китаю демонструють високий рівень організації мовної освіти, що досягається завдяки сучасним підходам до навчально-методичного забезпечення. Комплексне поєднання традиційних методик із цифровими технологіями робить навчання більш ефективним та доступним. Розглянемо коротко окремі аспекти навчально-методичного супроводу у мовній освіті Китаю.

Університети розробляють стандартизовані навчальні програми, які відповідають рівням мовної компетентності від початкового до просунутого (A1–C2). Використовуються авторитетні підручники, такі як серії «New Practical Chinese Reader» та «Integrated Chinese», які інтегрують лексичні, граматичні та комунікативні аспекти (Liu, 2010).

Інтерактивні підручники включають відео, аудіо, а також інтерактивні вправи, що дозволяють студентам практикувати свої навички безпосередньо під час навчання. Використовуючи такі підручники, студенти можуть побачити текст та одночасно прослухати правильну вимову.

Університети проводять регулярне підвищення кваліфікації викладачів мов, зокрема через участь у міжнародних семінарах і конференціях. Викладачі отримують доступ до навчальних посібників і методичних матеріалів, розроблених провідними університетами, такими як Пекінський університет та Університет Цінхуа. Мовна освіта в китайських університетах інтегрує елементи дослідницького навчання, зокрема вивчення культурних особливостей Китаю через мовні аспекти, що передбачає роботу з автентичними текстами художньої літератури чи офіційних документів (Huang, 2021). Для розвитку комунікативних навичок викладачі використовують симулятори для відтворення реальних мовних ситуацій, наприклад, бізнес-переговорів чи туристичних подорожей (Zhang, 2020).

ЗВО Китаю пропонують сучасне та інтерактивне навчання китайської мови завдяки використанню новітніх технологій. Університети оснащені спеціалізованими лабораторіями, які сприяють розвитку різних аспектів мовної освіти. Зокрема, лабораторії, що зосереджуються на вивченні мови, фонології, синтаксису та обробці дискурсу, дозволяють студентам отримувати практичні навички в реальному часі та досліджувати мовні процеси на більш глибокому рівні. Це забезпечує не тільки теоретичну підготовку, але й розвиток практичних навичок для реального використання мови в різних сферах комунікації.

Розглянемо детальніше окремі типи лабораторій, які сприяють різним аспектам навчання мови:

1. Лабораторія з вивчення та розвитку мови. Основна мета цієї лабораторії – допомогти студентам більш глибоко зрозуміти структуру китайської мови та її розвиток у часі. Студенти можуть використовувати різні мультимедійні ресурси для вивчення фонетичних та граматичних аспектів китайської мови. Додатково лабораторія зосереджена на вивченні еволюції мовних форм та лексики китайської мови, а також на розробці нових підходів до викладання.

2. Лабораторія мови та розуму. Ця лабораторія фокусується на нейролінгвістичних дослідженнях, що дозволяють вивчати як людський мозок сприймає та обробляє китайську мову. У лабораторії застосовуються нейронаукові методи для аналізу того, як різні аспекти мови – граматика, лексика, інтонація – впливають на когнітивні процеси. Студенти проводять експерименти, використовуючи технології для вимірювання мозкової активності під час мовного процесу.

3. Лабораторія фонологічної обробки мови. У ній аналізуються звукові елементи китайської мови, такі як тони, склади та вимова. Студенти можуть досліджувати тональні системи китайських діалектів та їх вплив на загальне сприйняття мови. У лабораторії використовуються технології для запису та аналізу мовлення, що дозволяє студентам удосконалювати свої навички вимови та слухової обробки.

4. Лабораторія експериментального синтаксису. Основною метою цієї лабораторії є вивчення синтаксичних структур китайської мови, зокрема побудови речень та їх взаємодії з іншими елементами мови. Студенти проводять експерименти щодо застосування граматичних правил та їх варіативності в різних контекстах. Лабораторія оснащена програмами для автоматичного аналізу синтаксичних помилок.

5. Лабораторія практичного застосування мови. Тут студенти мають змогу тренувати свої навички в реальних ситуаціях комунікації: ведення переговорів, дискусій, перекладу тощо. Лабораторія має симуляційні системи для створення реалістичних умов спілкування, де студент може застосовувати китайську мову в різних професійних і соціальних контекстах. При цьому використовуються технології штучного інтелекту для створення адаптивних сценаріїв, що дозволяють студентам покращувати навички на практиці.

6. Лабораторія обробки дискурсу, яка зосереджена на вивченні текстів, дискурсів та контекстів у китайській мові. У ній досліджується те, як різні мовні стратегії впливають на формування розуміння довгих текстів чи розмов. Студенти використовують інструменти для аналізу мовного потоку та стратегій у реальних умовах дискурсу, таких як медіа, політика, бізнес (Xie & Li, 2018).

Кожна з цих лабораторій використовує передові технічні засоби для отримання глибоких знань у різних галузях мовознавства, надаючи студентам можливість вивчати китайську мову в багатогранному контексті.

Крім стаціонарних лабораторій, університети активно використовують віртуальні лабораторії, де студенти можуть практикувати мову в ситуаціях, наближених до реальних. Такі лабораторії дозволяють зосередитися на різних аспектах мови, від фонології до дискурсивних стратегій. Наприклад, симулятори мовної комунікації забезпечують студентам можливість вивчати китайську мову через рольові ігри, де вони можуть взаємодіяти з віртуальними персонажами або іншими студентами. Для поліпшення навичок говоріння використовуються системи розпізнавання мови, які дозволяють автоматично оцінювати вимову та інтонацію студента, надаючи корекції для досягнення більшої точності (Zhao, 2016).

У китайському досвіді також активно використовуються віртуальні вчителі, які можуть вести інтерактивні діалоги, виправляти помилки, відповідати на питання

про граматику та лексику, та чат-боти, які допомагають студентам практикувати китайську мову через чати.

Аудіовізуальні ресурси та мультимедіа займають важливе місце в сучасному процесі навчання китайської мови. Використання таких матеріалів дозволяє створювати більш ефективне, цікаве та багатогранне середовище для вивчення мови, що сприяє розвитку всіх мовних навичок – слухання, говоріння, читання та письма. Китаю вдалося інтегрувати мультимедійні матеріали (відео, аудіо, ілюстрації) в освітній процес, що дозволяє студентам покращувати навички аудіювання, розуміння та інтерпретації китайських текстів. Мультимедійні ресурси часто включають китайські фільми, програми новин, подкасти та інші ресурси, що допомагають студентам поринути в мовне середовище. Мультимедійні платформи, як Skritter або Anki, забезпечують вивчення китайських ієрогліфів і лексики через комбінацію тексту, звуку та зображень (Chen, 2018).

Відео-уроки є одним з основних інструментів для навчання китайської мови. Вони дозволяють студентам наочно спостерігати за правильним використанням мови в реальних ситуаціях – від простих розмов до складних академічних або професійних дискусій. Наприклад, платформи ChinesePod або Yoyo Chinese, пропонують відео-уроки, які поєднують теоретичні знання з реальними ситуаціями, зокрема, китайськими фільмами, відео життєвих ситуацій або інтерв'ю з носіями мови.

Подкасти – це популярний спосіб покращення навичок аудіювання китайської мови, особливо для тих, хто обмежений у часі. Вони дозволяють слухати китайську мову в будь-який час та в будь-якому місці. Аудіоуроки можна слухати, наприклад, через платформи The Mandarin Pod або ChineseClass101, де викладачі детально пояснюють мовні теми з акцентом на правильну вимову та інтонацію.

Популярні платформи iQIYI або Youku надають доступ до китайських фільмів та серіалів з субтитрами, що дозволяє студентам зануритись у природне мовне середовище, вивчаючи нову лексику в контексті. Вони допомагають студентам покращити не тільки мовні навички, але й розуміння культурних аспектів мови. Програми LingoDeer або Memrise пропонують ігрові елементи, коли студенти виконують різні мовні вправи у вигляді квестів або тестів.

Одним із способів покращити навички говоріння та розуміння є участь у відео-конференціях з носіями китайської мови. Платформи Italki або Preply дозволяють студентам відвідувати живі уроки з носіями мови, спілкуючись через відеозв'язок. Такі заняття дають можливість безпосередньо працювати над вимовою, інтонацією та мовними виразами, що дозволяє покращити розмовні навички (Wang, 2015; Wang & Li, 2018).

Для покращення вимови та інтонації використовуються аудіозаписи з правильними інтонаційними моделями. Такі ресурси дозволяють студентам тренувати свої слухові навички, щоб розпізнавати тональні відмінності в китайській мові. Інструменти Speechling пропонують записані зразки вимови від носіїв мови і дають можливість студентам записувати свої власні голоси для порівняння.

Віртуальні викладачі або віртуальні персонажі можуть імітувати реальні комунікативні ситуації, даючи студентам можливість практикувати китайську в різних контекстах, таких як покупки в магазині, замовлення їжі або бізнес-переговори. Це дозволяє студентам вивчати мову в умовах, наближених до реального життя, з використанням технологій розпізнавання мови та штучного інтелекту.

Програми для автоматичного аналізу та перевірки текстів дозволяють студентам отримати зворотний зв'язок щодо граматичної, лексичної та стилістичної

правильності висловлювання. Наприклад, Grammarly для китайської мови дозволяє перевіряти написані тексти на наявність помилок. Такі системи дають можливість студентам працювати над письмовими навичками, усуваючи помилки на ранньому етапі. Аудіовізуальні ресурси та мультимедійні інструменти є важливими складовими процесу вивчення китайської мови, які допомагають студентам ефективно засвоювати нові мовні навички. Вони роблять навчання більш захоплюючим, доступним і інтерактивним, надаючи можливість отримувати знання через різноманітні канали (відео, аудіо, текст, ігри) і вивчати мову в реальних умовах.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють важливу роль у розвитку мовних навичок в контексті вивчення китайської мови. Вони інтегруються в освітні процеси через використання різноманітних інструментів і платформ, що забезпечують більш ефективне і доступне навчання. Інформаційно-комунікаційні технології у китайському досвіді навчання мови допомагають створювати персоналізовані та інтерактивні умови для розвитку мовних навичок. Вони дозволяють використовувати сучасні технології для оцінки, корекції та вдосконалення мовних навичок студентів, роблячи процес навчання більш ефективним і захоплюючим.

Навчально-методичний супровід та інформаційні ресурси відіграють ключову роль у розвитку мовної освіти в університетах Китаю. Систематичний підхід до впровадження інновацій, підтримка державних ініціатив і розвиток цифрових технологій сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Китайські університети задають високі стандарти мовної освіти, поєднуючи традиційний підхід із сучасними цифровими технологіями. Це створює умови для якісної підготовки студентів і формування конкурентоспроможних фахівців. Подальше вдосконалення цих аспектів забезпечить інтеграцію китайської мовної освіти у глобальний освітній простір та підвищення її конкурентоспроможності.

Дослідження свідчить, що ІКТ та медіазасоби значно покращують процес навчання китайської мови, створюючи інтерактивне та доступне навчальне середовище. Вони дозволяють студентам поглиблювати свої мовні навички через аудіо, відео та інтерактивні вправи, що є важливими для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Перспективами подальших розвідок вважаємо більш детальне вивчення організаційно-педагогічних засад навчання студентів-мовників у стаціонарних та віртуальних мовних лабораторіях університетів Китаю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chen, X., & Zhang, Z. (2017). Digital tools for enhancing Chinese language acquisition: Applications and challenges. *Language Education in Asia*, *8*(2), 122–135.

2. Chen, Y. (2018). The role of multimedia in Chinese language education: A case study of interactive teaching. *Journal of Chinese Language Education*, *36*(2), 120–138.

3. Fan, W. (2020). Interactive teaching methods in Chinese as a foreign language: An empirical study. *Modern Language Journal*, *104*(3), 240–260. https://doi.org/10.xxxx/mlj.2020.0340

4. He, J., & Li, H. (2020). Multimedia-based Chinese language learning: Pedagogical applications and student outcomes. *Language Learning & Technology*, *24*(1), 12–26.

5. Huang, Y. (2021). Sociocultural aspects in teaching Chinese as a foreign language. *Chinese Language and Culture Studies*, *45*(2), 200–220.

6. Li, L. (2022). The impact of MOOC platforms on language acquisition: A study of XuetangX. *Online Learning Journal*, *26*(1), 15–35.

7. Liu, H. (2017). Language learning strategies of international students in China. *International Journal of Chinese Education*, *5*(1), 45–62. https://doi.org/10.xxxx/ijce.2017.0103

8. Lin, H. (2019). Learning Chinese through digital media: Pedagogical perspectives and methodologies. *Asia Pacific Education Review*, *20*(3), 341–356.

9. Liu, M., & Xu, B. (2015). Using e-learning platforms to teach Chinese: A review of the literature. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, *8*(1), 15–29.

10. Liu, Q. (2017). The future of Chinese language learning with information and communication technology. *Journal of Chinese Linguistics*, *45*(2), 145–162.

11. Liu, X. (2010). *New Practical Chinese Reader* (*Vol. 1–6*). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

12. Wang, L., & Li, J. (2018). The use of information and communication technologies in Chinese language learning. *Language Learning & Technology*, *22*(3), 45–60.

13. Wang, S. (2015). *Business Chinese: A Comprehensive Approach to Chinese for Professional Use*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

14. Wang, S., Liu, Y., & Zhou, Z. (2019). The effectiveness of multimedia in teaching Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, *32*(4), 321–338.

15. Wu, J., & Zhao, L. (2014). The integration of mobile learning technology in Chinese language teaching. *Educational Media International*, *51*(3), 195–207.

16. Xie, T., & Li, X. (2018). The impact of technology on teaching Chinese as a foreign language. *Language Teaching Research*, *22*(2), 157–174.

17. Zhang, Z. (2020). Preparing teachers for Chinese as a second language: Innovations and best practices. *Teacher Education Quarterly*, *47*(4), 56–72.

18. Zhao, Y. (2016). The role of media in learning Chinese as a second language: A case study of multimedia learning resources. *Computer Assisted Language Learning*, *29*(5), 785–799.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-17

Аспірантка, **НАТАЛІЯ ОВДІЙ**
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: novdii@nubip.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-9895-9086

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

АНОТАЦІЯ

У статті проведено порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до формування професійної компетентності соціальних працівників. Розглянуто ключові складові професійної підготовки, включаючи теоретичну базу, практичні навички, комунікативні вміння та етичну орієнтацію. Виявлено, що вітчизняні практики зосереджені на традиційній освітній моделі з обмеженим доступом до інноваційних технологій, тоді як зарубіжні системи характеризуються мультидисциплінарністю та широким використанням сучасних технологій і методик навчання.

Особливу увагу приділено інтеграції інновацій у навчальний процес, яка є визначальною для підготовки соціальних працівників за кордоном. Зарубіжні підходи включають активну співпрацю з професійними асоціаціями, використання цифрових платформ для дистанційного навчання та впровадження симуляцій для практичної підготовки студентів. Це дозволяє забезпечити системність і глибину знань, а також адаптивність до викликів сучасного суспільства.

Важливим аспектом дослідження є аналіз ролі професійних об'єднань у забезпеченні постійного підвищення кваліфікації соціальних працівників. У статті наголошено, що такі об'єднання сприяють обміну досвідом, встановленню професійних стандартів і розвитку інноваційних підходів у соціальній роботі. Зарубіжний досвід може бути корисним для вдосконалення вітчизняної системи підготовки, зокрема через створення подібних професійних асоціацій в Україні.

У статті окреслено рекомендації для вдосконалення системи підготовки соціальних працівників в Україні, включаючи впровадження інноваційних технологій, розширення практичної підготовки та співпраці з міжнародними організаціями. Наголошено на важливості адаптації зарубіжного досвіду з урахуванням особливостей українського контексту.

Результати дослідження підкреслюють необхідність комплексного підходу до розвитку професійної компетентності соціальних працівників. Подальші розвідки можуть зосереджуватись на практичному впровадженні розроблених рекомендацій та оцінці їхньої ефективності у підвищенні якості соціальної роботи в Україні.

Ключові слова: *соціальна робота, професійна компетентність, освіта, практика, інновації, підготовка, етика, мультидисциплінарність, зарубіжні практики.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE OF DEVELOPING SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

ABSTRACT

The article presents a comparative analysis of domestic and foreign approaches to the development of social workers' professional competence. It examines the key components of

professional training, including theoretical knowledge, practical skills, communication abilities, and ethical orientation. The findings indicate that domestic practices focus on traditional educational models with limited access to innovative technologies, while foreign systems are characterized by interdisciplinarity and extensive use of modern teaching methods and technologies.

Particular attention is given to the integration of innovations in the educational process, which play a pivotal role in the preparation of social workers abroad. Foreign approaches include active collaboration with professional associations, the use of digital platforms for remote learning, and the introduction of simulations for practical training. These methods ensure systemic and comprehensive knowledge, as well as adaptability to contemporary societal challenges.

A significant aspect of the research is the role of professional organizations in ensuring continuous professional development for social workers. The article emphasizes that such associations promote experience sharing, establish professional standards, and foster the development of innovative practices in social work. The foreign experience is highlighted as a valuable resource for enhancing the domestic training system, particularly through the creation of similar professional organizations in Ukraine.

The article provides recommendations for improving the training system for social workers in Ukraine, including the implementation of innovative technologies, the expansion of practical training opportunities, and increased collaboration with international organizations. It stresses the importance of adapting foreign practices while considering the unique context of Ukraine.

The findings underline the necessity of a comprehensive approach to developing professional competence of social workers. Future research could focus on the practical implementation of these recommendations and evaluation of their effectiveness in improving the quality of social work in Ukraine.

Keywords: *social work, professional competence, education, foreign practice, innovation, training, ethics, interdisciplinarity.*

ВСТУП

Формування професійної компетентності соціальних працівників є ключовим завданням сучасної соціальної роботи, яка виконує критично важливу роль у забезпеченні підтримки вразливих груп населення. У часи глобальних соціальних змін та викликів, зокрема економічних криз, демографічних трансформацій та зростання нерівності, вимоги до рівня підготовки фахівців постійно зростають. Соціальний працівник повинен не лише володіти широким спектром теоретичних знань, а й бути здатним до оперативного прийняття рішень, етичної оцінки ситуацій і ефективної взаємодії з клієнтами. Тому розробка ефективних підходів до формування професійної компетентності є пріоритетним завданням для освітніх систем та професійних спільнот.

В Україні підготовка соціальних працівників ще перебуває на етапі активного розвитку. Існуючі освітні програми орієнтовані на забезпечення базових знань та практичних навичок, проте не завжди відповідають сучасним викликам професії. Зокрема, спостерігається недостатня інтеграція інноваційних технологій у навчальний процес, обмежений доступ до міжнародного досвіду та обмежене фінансування освітніх ініціатив. Ці проблеми потребують негайного вирішення для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

З іншого боку, у багатьох зарубіжних країнах, таких як США, Канада, Велика Британія та країни Західної Європи, система підготовки соціальних працівників демонструє високий рівень організованості та ефективності. Вона характеризується мультидисциплінарністю, широким використанням цифрових технологій, залученням професійних асоціацій та міжнародного співробітництва. Ці підходи забезпечують глибину підготовки та адаптивність фахівців до мінливих умов професійної діяльності. Вивчення цього досвіду є важливим для адаптації ефективних практик у національну освітню систему.

Порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних практик формування професійної компетентності соціальних працівників є актуальним та необхідним. Результати такого дослідження можуть сприяти вдосконаленню підготовки українських фахівців соціальної роботи, розширенню їхніх можливостей для професійного розвитку та впровадженню інноваційних підходів у вирішення соціальних проблем.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою цього дослідження є проведення порівняльного аналізу вітчизняних та зарубіжних підходів до формування професійної компетентності соціальних працівників. Особливу увагу приділено визначенню основних елементів професійної підготовки, включаючи теоретичну базу, практичні навички, етичну орієнтацію та інноваційні методи навчання. Дослідження також спрямоване на виявлення сильних і слабких сторін освітніх та практичних систем підготовки соціальних працівників в Україні та за кордоном, щоб розробити рекомендації для вдосконалення національної системи підготовки цих фахівців.

Поставлена мета передбачає вивчення сучасних тенденцій у підготовці соціальних працівників, аналіз впливу цифрових технологій, мультидисциплінарності та міжнародної співпраці на якість професійної освіти. Результати дослідження мають практичну цінність для освітніх установ, державних органів і професійних спільнот, які працюють у сфері соціальної роботи. Впровадження запропонованих рекомендацій сприятиме підвищенню ефективності навчальних програм, покращенню практичної підготовки та підвищенню загального рівня соціальних послуг в Україні.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичною основою дослідження є праці відомих науковців, які зробили значний внесок у розвиток концепції професійної компетентності в соціальній роботі. Зокрема, ключові ідеї щодо професійної компетентності та її складових були розроблені такими дослідниками, як Майкл Хьюстон, який акцентував увагу на міждисциплінарності та інноваційних методах підготовки соціальних працівників, а також Каролайн Уайт, яка досліджувала роль етичної компетентності та культурної чутливості в соціальній роботі (Скачкова, 2016). У контексті української наукової думки важливий внесок зробили такі вчені, як Галина Лактіонова, яка досліджувала підготовку соціальних працівників в умовах освітніх реформ, та Сергій Харченко, який акцентував увагу на адаптації зарубіжного досвіду до вітчизняних реалій.

Методологічна база дослідження включає аналіз літератури, зокрема міжнародних стандартів у сфері соціальної роботи, розроблених Міжнародною федерацією соціальних працівників (IFSW), та вивчення програм навчання, впроваджених у США, Великій Британії, Канаді та країнах Європейського Союзу. Також використовувалися рекомендації, запропоновані у працях Ніла Томпсона, який акцентував увагу на ролі критичного мислення та саморефлексії у підготовці соціальних працівників, та Лізи Тайлер, яка досліджувала практичну підготовку та стажування у навчальних програмах (Горішна, 2014).

У дослідженні застосовано низку методів: порівняльний аналіз для оцінки відмінностей і спільних рис вітчизняних і зарубіжних підходів; системний підхід, що дозволяє розглядати професійну компетентність як інтегроване явище; метод моделювання, спрямований на розробку рекомендацій для вдосконалення національної системи підготовки. Зокрема, акцент зроблено на синтезі існуючих даних для створення адаптованих моделей навчання, які відповідали б українським умовам і могли б інтегруватися в систему освіти без значних фінансових витрат.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Формування професійної компетентності соціальних працівників є надзвичайно важливим завданням у сучасному суспільстві, адже соціальні працівники виконують ключову роль у підтримці вразливих верств населення, забезпеченні соціальної справедливості та вирішенні складних суспільних проблем. Ця компетентність включає не лише глибокі теоретичні знання, але й практичні навички, комунікативні вміння, етичну орієнтацію та здатність застосовувати інноваційні підходи у професійній діяльності (Семигіна, 2021). Українська система підготовки соціальних працівників стикається з низкою викликів, зокрема обмеженими ресурсами, недостатньою інтеграцією сучасних технологій і слабкою співпрацею з міжнародними партнерами. Натомість у багатьох зарубіжних країнах ця система є більш структурованою, орієнтованою на мультидисциплінарність та постійне вдосконалення.

Українські навчальні програми для соціальних працівників зосереджені переважно на базових дисциплінах, таких як соціологія, психологія, право та соціальна політика. Ці дисципліни забезпечують фундаментальні знання, але часто бракує інтеграції інноваційних методів навчання та прикладних аспектів, що є характерним для багатьох розвинених країн. Наприклад, у США, Канаді та Західній Європі освітні програми для соціальних працівників побудовані на мультидисциплінарному підході, який охоплює курси з економіки, технологій та управління, що дозволяє підготувати фахівців до роботи у різних секторах соціальної роботи (Горішна, 2020). Важливим елементом таких програм є залучення студентів до роботи у міждисциплінарних командах, що сприяє розвитку комунікативних та організаційних навичок.

Практична підготовка є ще одним важливим аспектом формування професійної компетентності. В Україні стажування зазвичай обмежується кількома тижнями та проходить у державних установах, які мають обмежений досвід використання інноваційних підходів. Водночас у зарубіжних країнах, таких як Великобританія та Німеччина, практична підготовка займає значну частину навчального процесу і триває кілька місяців. Студенти беруть участь у реальних проєктах, працюючи під керівництвом досвідчених наставників, що дає їм змогу отримати цінний практичний досвід і краще підготуватися до професійної діяльності (Фахівці з соціальної роботи: специфіка професії та особливості навчання, 2021). Порівняльний аналіз практичної підготовки соціальних працівників в Україні та зарубіжних країнах подано у таблиці 1.

Інновації у навчанні відіграють важливу роль у підготовці соціальних працівників. У зарубіжних системах освіти активно використовуються цифрові платформи для дистанційного навчання, симуляційні програми, які моделюють кризові ситуації, та інтерактивні тренінги. Наприклад, у США розроблені програми, які дозволяють студентам у віртуальному середовищі відпрацьовувати навички спілкування з клієнтами, розв’язання конфліктів та реагування на надзвичайні ситуації. У Великій Британії впроваджуються онлайн-курси, які забезпечують доступ до навчальних

матеріалів для студентів з віддалених регіонів. В Україні ці технології лише починають впроваджуватися, що зумовлює відставання у підготовці фахівців (Павлик, 2016).

Таблиця 1

Порівняння практичної підготовки в Україні та зарубіжних країнах

Країна	Тривалість стажування	Місця стажування	Інноваційні елементи
Україна	4–6 тижнів	Державні установи	Мінімальні
США	6–12 місяців	НУО, міжнародні проєкти	Використання симуляцій
Німеччина	6–9 місяців	Недержавні організації	Цифрові технології, симуляції

Професійні асоціації відіграють важливу роль у забезпеченні постійного розвитку компетентностей соціальних працівників. У таких країнах, як Канада та Австралія, вони є основними організаторами тренінгів, сертифікаційних програм та професійних конференцій. В Україні діяльність таких асоціацій є менш активною, що обмежує можливості для обміну досвідом і підвищення кваліфікації (Білоус, 2018). Порівняльний аналіз ролі професійних асоціацій в Україні та за кордоном подано у таблиці 2:

Таблиця 2

Порівняння ролі професійних асоціацій

Функція	Україна	Зарубіжні країни
Організація тренінгів	Нерегулярна	Постійна
Сертифікація	Відсутня	Вимога
Співпраця з університетами	Обмежена	Інтенсивна

Рекомендації щодо вдосконалення вітчизняної системи підготовки соціальних працівників включають впровадження тривалих практичних стажувань у співпраці з міжнародними організаціями, розробку онлайн-курсів та симуляцій для дистанційного навчання, а також активізацію діяльності професійних асоціацій. Це дозволить підвищити якість навчання, зробити його більш адаптованим до сучасних умов і забезпечити ефективну підготовку майбутніх фахівців (Національна соціальна сервісна служба України, 2023).

Формування мультидисциплінарних навичок є ще одним ключовим елементом у підготовці соціальних працівників. У зарубіжних країнах навчальні програми часто інтегрують курси з управління проєктами, економічного аналізу, використання інформаційних технологій та кризового менеджменту. Це дозволяє студентам отримати знання, які виходять за рамки традиційних соціальних дисциплін, і підготуватися до роботи у складних соціально-економічних умовах. В Україні такі дисципліни інтегруються до навчального процесу лише частково, що може бути пов’язано як із браком ресурсів, так і з обмеженим досвідом впровадження міждисциплінарних методик (Савельчук, 2019).

Крім того, значну увагу у зарубіжних країнах приділяють питанням етичної компетентності. Наприклад, у Великій Британії існують суворі етичні стандарти для соціальних працівників, які включають чіткі рекомендації щодо дотримання прав клієнтів, конфіденційності та культурної чутливості. Такі стандарти є основою навчальних програм і практичного стажування. В Україні етична складова є важливою частиною підготовки, проте вона не завжди знаходить практичне застосування, особливо через обмеженість нормативно-правової бази, що регулює професійну діяльність у цій сфері (Співак, 2019).

Інновації також сприяють підвищенню якості професійної підготовки соціальних працівників. Впровадження симуляційних технологій дозволяє студентам відпрацьовувати сценарії взаємодії з клієнтами у безпечному навчальному середовищі (Скачкова, 2016). У таких країнах, як США та Австралія, симуляції є невід'ємною частиною освітнього процесу, оскільки вони дають можливість студентам моделювати складні ситуації, такі як робота з кризовими клієнтами, подолання конфліктів чи реагування на надзвичайні події. В Україні симуляційні методики ще тільки починають застосовуватися, проте їх потенціал є надзвичайно високим, особливо у співпраці з міжнародними партнерами. Порівняльний аналіз використання симуляцій у підготовці соціальних працівників в Україні та зарубіжних країнах представлено у таблиці 3:

Таблиця 3

Використання симуляцій у підготовці соціальних працівників

Країна	Тип симуляції	Частота використання	Результат
США	Віртуальні платформи	Регулярно	Підвищення практичних навичок
Австралія	Рольові ігри	Постійно	Зростання впевненості
Україна	Локальні проєкти	Обмежено	Мінімальний вплив

Ще одним важливим аспектом є співпраця навчальних закладів із професійними асоціаціями. У зарубіжних країнах ця співпраця дозволяє інтегрувати новітні стандарти в навчальні програми та організовувати тренінги для студентів. У Великій Британії, наприклад, асоціації соціальних працівників є активними учасниками освітнього процесу, які забезпечують наставництво та організовують навчальні заходи. В Україні такі ініціативи є рідкістю, що обмежує можливості студентів отримувати актуальні знання та навички.

На додачу, слід зазначити роль міжнародного співробітництва у вдосконаленні підготовки соціальних працівників. У зарубіжних країнах стажування за кордоном є поширеною практикою, яка дає змогу студентам ознайомитися з різними підходами до соціальної роботи. Наприклад, у Німеччині та Франції існують програми обміну для студентів, які дозволяють не лише підвищити їхню кваліфікацію, а й розширити кругозір та розвинути міжкультурну компетентність. В Україні така співпраця потребує подальшого розвитку через організацію міжнародних програм та стажувань (Стандарт підготовки допоміжного персоналу у сфері соціальної роботи, б. д.).

Останнім аспектом, який заслуговує на увагу, є фінансування освіти у сфері соціальної роботи. У розвинених країнах ця галузь має значну підтримку з боку держави та недержавних організацій. Це дозволяє забезпечити сучасне обладнання, тренінги та доступ до міжнародних ресурсів. В Україні фінансування є обмеженим, що впливає на якість підготовки (Горішна, 2014). Розвиток партнерств із міжнародними організаціями, такими як UNICEF чи UNDP, може стати важливим кроком для подолання цього виклику.

Тож, порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних практик свідчить про значний потенціал для вдосконалення системи підготовки соціальних працівників в Україні. Запозичення досвіду зарубіжних країн, інтеграція інноваційних методів, розвиток співпраці з професійними асоціаціями і міжнародними партнерами дозволять підвищити якість освіти, забезпечити відповідність сучасним викликам та створити конкурентоспроможну систему підготовки фахівців. Подальше дослідження в цій сфері має бути спрямоване на впровадження запропонованих рекомендацій у практику.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Результати дослідження показали, що формування професійної компетентності соціальних працівників залежить від багатьох факторів, серед яких ключовими є якість освітніх програм, рівень практичної підготовки, доступ до інноваційних технологій та активність професійних асоціацій. Вітчизняна система підготовки соціальних працівників має низку сильних сторін, зокрема базову теоретичну підготовку та зростаючий інтерес до впровадження інноваційних методик. Проте у порівнянні з зарубіжними системами вона все ще демонструє обмежену інтеграцію сучасних підходів, недостатню тривалість практичних стажувань та слабку співпрацю з міжнародними партнерами. Водночас зарубіжний досвід доводить, що впровадження мультидисциплінарності, симуляційних технологій і цифрових платформ суттєво підвищує ефективність підготовки фахівців у соціальній сфері.

Одним із ключових висновків є необхідність активного запозичення і адаптації зарубіжного досвіду до українських умов. Інтеграція інноваційних технологій, таких як онлайн-курси, симуляції та дистанційні навчальні платформи, може стати важливим кроком до вдосконалення підготовки соціальних працівників. Також важливим є розвиток співпраці з міжнародними організаціями та професійними асоціаціями, що сприятиме обміну досвідом, створенню спільних освітніх програм і розширенню можливостей для професійного розвитку. Крім того, необхідно посилити акцент на практичній підготовці, зокрема через організацію довгострокових стажувань у партнерстві з державними та недержавними установами.

Перспективи подальших розвідок у цій галузі пов’язані з дослідженням можливостей створення нових моделей навчання, які враховують національні особливості України та відповідають міжнародним стандартам. Це включає розробку програм, що поєднують традиційні методи підготовки з інноваційними підходами, такими як рольові ігри, симуляції та використання великого обсягу даних для аналізу соціальних проблем. Також необхідно приділити увагу формуванню етичної компетентності, яка є невід’ємною складовою професійної діяльності соціальних працівників, і розробці нормативної бази, яка регулює професійну етику в Україні.

У підсумку, для вдосконалення підготовки соціальних працівників в Україні потрібен комплексний підхід, що включає як реформування освітньої системи, так і створення сприятливих умов для професійного зростання. Подальші дослідження мають зосередитися на практичній реалізації запропонованих рекомендацій, оцінці

їхньої ефективності та розробці стратегій інтеграції українських фахівців у міжнародне професійне співтовариство. Ці кроки дозволять підвищити якість соціальної роботи, забезпечити конкурентоспроможність українських фахівців і зробити соціальні послуги більш доступними та ефективними для всіх верств населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус, О. (2018). *Діяльність національних асоціацій соціальних працівників* [Дипломна робота на здобуття ступеня магістра]. https://ekmair.ukma.edu.ua/items/266fd897-e9cb-4364-838d-2b90eb36f93f

2. Горішна, Н. М. (2014). Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід. *Social Work and Education, 1*, 13–19.

3. Горішна, Н. (2020). Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник ужгородського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота», 26*, 45–47.

4. Національна соціальна сервісна служба України (2023). *Курси для підвищення кваліфікації соціальних працівників.* https://nssu.gov.ua/news/kursy-dlia-pidvyshchennia-kvalifikatsii-sotsialnykh-pratsivnykiv.

5. Павлик, Н. П. (2016). Зарубіжний досвід організації неформальної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки», 1*, 264–273.

6. Савельчук, І. (2019). *Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету*. Житомир Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

7. Семигіна, Т (2021). *Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників: ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи.* https://www.researchgate.net/publication/348826393_GLOBALNI_STANDARTI_PIDGOTOVKI_SOCIALNIH_PRACIVNIKIV_AK_IDEALISTICNE_BACENNA_ROZVITKU_OSVITI_IZ_SOCIALNOI_ROBOTI.

8. Скачкова, Г. С. (2016). Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, *3*(48), 128–133.

9. Співак, А. (2019). *Особливості підготовки соціальних працівників у Великобританії та Німеччині.* https://krs.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/378/1/%D0%A1%D0%BF%D1%96%D0%B2%D0%B0%D0%BA%20%D0%90..pdf

10. Стандарт підготовки допоміжного персоналу у сфері соціальної роботи (б. д.). http://ipzn.org.ua/wp-content/uploads/2018/11/Standart-SP-dopomizhnyj-personal.pdf.

11. Фахівці з соціальної роботи: специфіка професії та особливості навчання (2021). https://kudapostupat.ua/fakhivtsi-z-sotsialnoi-roboty/.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-18

Аспірант, **ОЛЕГ МОРОЗ**
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: morozoleg231521@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-4628-1520

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРСТВА СЛУЖІННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ДОСВІДУ США

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти, як комплексному, системному, алгоритмічному способу досягнення педагогічної мети, що охоплює цільовий, методологічний, змістовий, операційний, результативний та контрольно-корекційний компоненти. Методика представлена як шлях, спосіб реалізації завдань формування якостей лідерства служіння, і як процес, що розгортається у просторі та часі, який включає інформаційний, спонукальний, діяльнісний, рефлексивний етапи, що передбачає підбір доцільних методів, форм і прийомів реалізації завдань формування якостей лідерства служіння здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти.

У статті методика формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти представлена за допомогою методу моделювання, що дозволило відобразити її складові елементи у зв'язках і залежностях у рамках цілісної системи. Підкреслюється, що методика формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти детермінована актуальною соціальною потребою щодо підготовки сільськогосподарських кадрів з вираженими лідерськими здатностями служіння людству, країні, організації, господарству, економічним і продовольчим потребам громадян України із дотриманням у веденні агрогосподарства принципів сталого розвитку суспільства, декарбонізації виробництва, забезпечення екологічно чистої продукції для споживачів. Соціальна потреба визначає цільовий компонент, що відображає відповідну мету формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти з послідовним вирішенням завдань щодо надання інформації про сутність та приклади лідерства служіння, актуалізації потреб у діяльності з позиції лідерства служіння, створення умов для формування навичок лідерства служіння, як найвищої міри прояву сформованих внутрішніх психологічних утворень з подальшим їх самовдосконаленням на рефлексивному етапі.

У статті представлено запозичений при розробці змістового компоненту методики досвід Департаменту сільського господарства США щодо реалізації програми підготовки лідерів для сільської місцевості, який втілено у програмі і русі молоді під назвою «4-Н» (head, heart, hand, health) – цінностей, які відповідають ідеалу лідерства служіння у сільськогосподарському виробництві, коли голова, серце, руки, здоров'я слугують спільності, громаді, країні і світу.

Ключові слова*: *методика формування якостей лідерства служіння, студенти аграрних закладів фахової передвищої освіти, моральність, відповідальність, емпатія, системний, аксіологічний, діяльнісний підходи, США.

METHODOLOGY FOR DEVELOPING STUDENTS' LEADERSHIP QUALITIES OF SERVICE AT AGRICULTURAL INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION BASED ON U.S. EXPERIENCE

ABSTRACT

The article is devoted to the substantiation of the methodology for the formation of students' leadership qualities of service at agricultural institutions of vocational education as a complex, systemic, algorithmic way of achieving the pedagogical goal, which includes target, methodological, content, operational, effective and control-corrective components. The methodology is presented both as a way of implementing the tasks of forming leadership qualities of service, and as a process that unfolds in space and time, which includes informational, motivational, activity, reflective stages, which involves the selection of appropriate methods, forms and techniques for implementing the tasks of forming leadership qualities of service in applicants of agricultural institutions of vocational education.

In the article, the methodology for the formation of students' leadership qualities of service at agricultural institutions of vocational education is presented using the modeling method, which allowed to reflect its constituent elements in connections and dependencies within the framework of a holistic system. It is emphasized that the methodology for forming students' qualities of service leadership at agricultural institutions of vocational education is determined by the current social need for training agricultural personnel with pronounced leadership abilities to serve humanity, the country, the organization, the economy, the economic and food needs of citizens of Ukraine, while adhering to the principles of sustainable development of society, decarbonization of production, and ensuring environmentally friendly products for consumers in agricultural management. The social need determines the target component that reflects the corresponding goal of forming students' qualities of service leadership at agricultural institutions of vocational education with the consistent solution of tasks to provide information about the essence and examples of service leadership, actualization of needs in activities from the position of service leadership, creation of conditions for the formation of service leadership skills as the highest degree of manifestation of the formed internal psychological formations with their further self-improvement at the reflective stage.

The article presents the experience of the US Department of Agriculture in implementing the rural leadership training program, which was adopted when developing the content component of the methodology, and which is embodied in the program and youth movement called "4-H" (*head, heart, hand, health*) *– values that correspond to the ideal of service leadership in agricultural production, when the head, heart, hands, and health serve the club, the community, the country and the world.*

Keywords: *methodology for forming service leadership qualities, students of agricultural institutions of vocational education, morality, responsibility, empathy, systemic, axiological, activity approaches, the USA.*

ВСТУП

В умовах викликів XXI ст., поширення пандемій та загострення конфліктів, зумовлених прагненням авторитарних, мілітаризованих держав заволодіти ресурсами за допомогою силових методів, поглибленням терористичних загроз та продовольчої кризи у світовому вимірі, погіршенням економічної, демографічної ситуації в

Україні, пов'язаної з загарбницькою війною російської федерації проти нашої країни, руйнуванням її господарства, втратою територій, замінованістю ріллі, екологічним забруднення землі, ускладненням доступу до ринків збуту сільськогосподарської продукції, виникає нагальна потреба у підготовці сільськогосподарських кадрів зі сформованими якостями лідерства служіння, здатних, відповідно до принципів сталого розвитку суспільства, забезпечувати агровиробництво, організовувати членів трудових колективів, консолідуючи їх зусилля на основі цінностей моральності, патріотизму, відповідальності, емпатії, професіоналізму, ініціативності, збереження довкілля, застосування екологобезпечних технологій.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у розробці та обґрунтуванні методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти на основі системного, аксіологічного та діяльнісного підходів з урахуванням досвіду США.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Лідерство служіння та його характеристики для керівників телекомунікаційних гігантів уперше розробив і представив американський консультант з управління Роберт Грінліф. Він навчав керівників великих корпорацій способам підвищення продуктивності і рентабельності шляхом посилення турботи про працівників і підлеглих з боку лідера (Гриньова, 2024).

Зарубіжні дослідники і бізнес-консультанти певною мірою відображали питання методики формування лідерства служіння, і у цьому контексті можна виділити доробки С. Альдерфера (Alderfer, 1972), Е. Берна (Берн, 2020), М. Кетс де Вріса (Кетс де Вріс, 2007), Р. Кеттела, Дж. Максвелла (Максвелл, 2022), А. Менегетті (Менегетті, 2019), Р. Стогділла, Дж. Юделовіца, Лі Якокки та ін.

Питання формування якостей лідерства, інших психологічних утворень, що забезпечують індивіду першість в інтерперсональних стосунках, представлені у науковому доробку українських педагогів О. Василькової, Б. Головешка (Головешко, 2017), І. Костирі, Ю. Кращенка (Кращенко, 2012), О. Маковського (Маковський, 2002), Н. Мараховської (Мараховська, 2009), О. Романовського (Романовський та ін., 2017), Р. Сопівника (Сопівник та ін., 2023), В. Ягоднікової (Ягоднікова та Гриньова, 2021) та ін.

Теоретичною основою конструювання методики формування якостей лідерства служіння студентів закладів фахової передвищої освіти стали праці науковців-розробників педагогічних підходів, насамперед, системного підходу, який передбачає відповідний порядок локалізації та представлення у методиці структурних елементів, що перебувають у тісних зв'язках і залежностях (Петришин, 2016). Аксіологічний підхід (П. Лапі) визначає змістовий компонент методики формування якостей лідерства служіння як набір цінностей, що підлягають інтеріоризації (Антоненко та Безугла, 2017). Імплементація діяльнісного підходу у вітчизняну теорію формування особистості завдячує академіку І. Беху (Бех, 2008) який, стверджує, що людина, перетворюючи дійсність, змінюється сама, набуває соціальнокорисні психологічні утворення.

У процесі дослідження застосовувалися такі теоретичні та емпіричні методи, як порівняння, індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, моделювання, абстрагування, екстраполяція, спостереження, бесіда та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для комплексного представлення методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти з відображенням важливих складових компонентів застосуємо метод моделювання, за допомогою якого створимо графічного двійника досліджуваного явища.

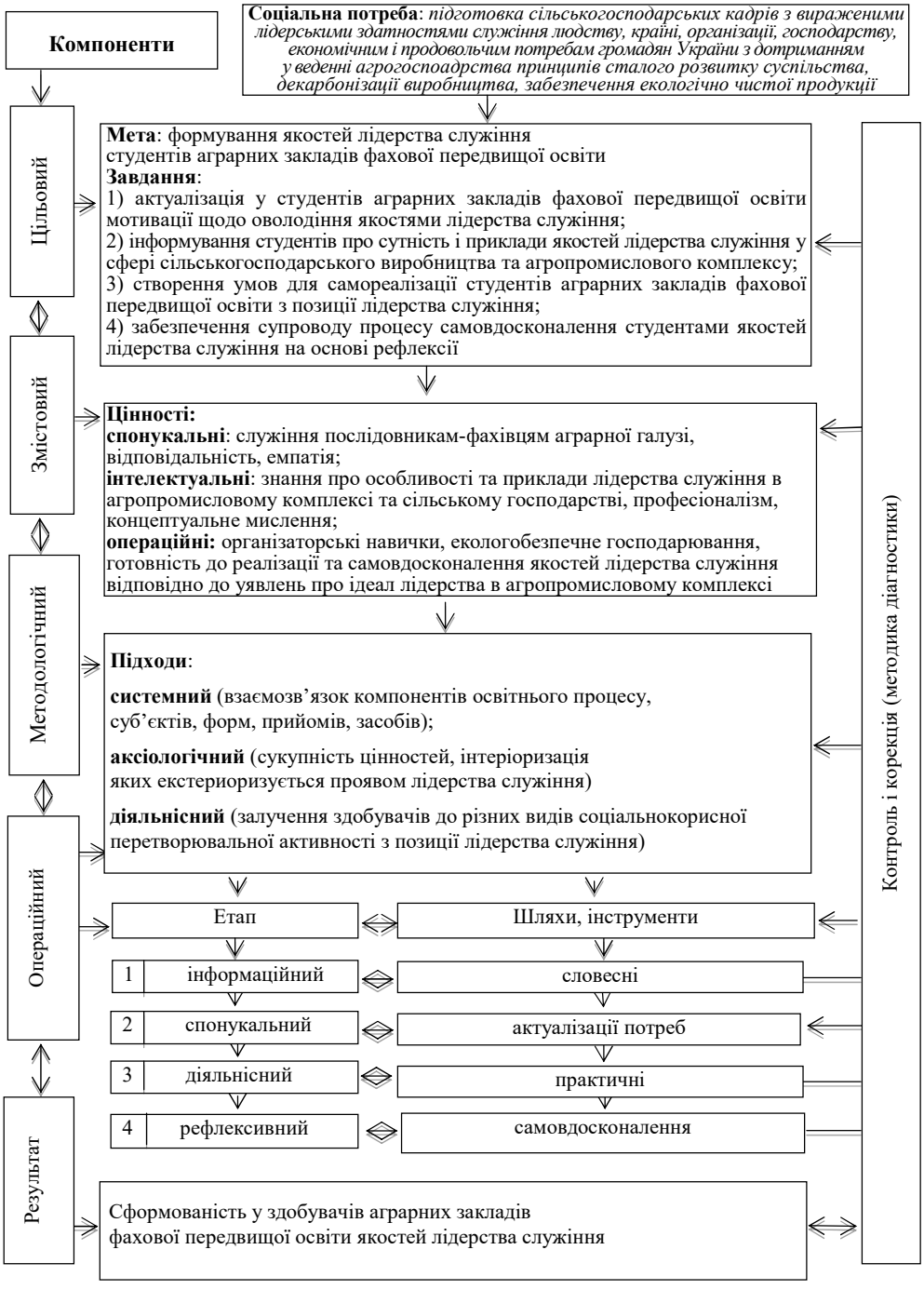


Рис. 1. Модель формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти

Член-кореспондент НАПН України В. Сидоренко відзначав, що отримані результати в ході дослідження можуть бути екстрапольовані з моделі на реальний освітній процес, оскільки існує кардинальна схожість між графічним двійником та оригіналом (Сидоренко, 2005) (див. рис. 1). Ця методика розглядається нами як сукупність засобів реалізації педагогічного задуму щодо формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти, що включає мету, завдання, підходи, зміст (цінності), методи, прийоми, форми, етапи їх застосування, діагностику та, за необхідності, корекцію досягнутого результату.

Методика детермінована актуальною соціальною потребою підготовки сільськогосподарських кадрів з вираженими лідерськими здатностями служіння людській цивілізації, Україні, господарству чи підприємству, продовольчим потребам громадян України, її економіці з неухильним дотриманням принципів ведення агрогосподарства, принципів сталого розвитку суспільства, декарбонізації виробництва, забезпечення екологічно чистої продукції для споживачів. Це пов'язано з розповсюдженням у глобальному і національному вимірі смертельно небезпечних для здоров'я людини вірусів, безкомпромісною позицією у боротьбі за природні ресурси країн з авторитарними, злочинними режимами, російсько-українською війною, що призвела до глибокої економічної, екологічної, демографічної та продовольчої криз.

Вирішення назрілих проблем під силу висококваліфікованим фахівцям-аграріям зі сформованими якостями лідерства служіння.

Із соціальної потреби випливає мета методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти з набором професійних та особистісних здатностей. Мету розкривають відповідні *завдання методики формування* якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти, серед яких варто виділити: 1) актуалізацію у студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти мотивації щодо оволодіння якостями лідерства служіння; 2) інформування студентів про сутність та приклади лідерства служіння у сфері сільськогосподарського виробництва та агропромислового комплексу; 3) створення умов для самореалізації студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти з позиції лідерства служіння; 4) забезпечення супроводу процесу самовдосконалення студентами якостей лідерства служіння на основі рефлексії.

В основі змісту методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти лежать цінності, а саме: *спонукальні* (служіння послідовникам-фахівцям аграрної галузі, відповідальність, емпатія); *інтелектуальні* (знання про особливості та приклади лідерства служіння в агропромисловому комплексі та сільському господарстві, професіоналізм, концептуальне мислення); *операційні* (організаторські навички, екологобезпечне господарювання, готовність до реалізації та самовдосконалення якостей лідерства служіння відповідно до уявлень про ідеал лідерства в агропромисловому комплексі).

Модель методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти впроваджується за допомогою таких методологічних підходів, як: системний – передбачає тісний взаємозв'язок на функціональному рівні між суб'єктами, методами, засобами, прийомами, що у єдності дозволяють досягнути поставленої мети і завдань; аксіологічний – розглядає якості лідерства служіння, що сформувалися, як інтериоризовані, переведені у внутрішній план, спонукальні, інтелектуальні та операційні цінності (служіння послідовникам-фахівцям аграрної галузі, відповідальність, емпатія, знання про особливості та приклади

лідерства служіння в агропромисловому комплексі та сільському господарстві, професіоналізм, концептуальне мислення, організаторські навички, екологобезпечне господарювання, готовність до реалізації та самовдосконалення якостей лідерства служіння відповідно до уявлень про ідеал лідерства в агропромисловому комплексі); діяльнісний, що дозволяє включати вихованця у різні види соціальнокорисної діяльності, у ході якої студент виступає носієм перетворювальної активності та діє з позиції лідера, обслуговуючи і надаючи допомогу послідовникам (здобувачі включаються у різні активності, беруть участь у реалізації проєктів як організатори та взаємодіють з партнерами, надаючи їм стимулюючу і коучингову підтримку).

Нами, в частині розробки змістового компоненту методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової педевищої освіти, запозичено досвід підготовки лідерів для сільської місцевості Департаменту сільського господарства США, а саме – масштабну програму і рух, який охоплює близько 8 млн молодих людей віком від 8 до 23 років під назвою «4-Н». У назві руху – чотири слова, кожне розпочинається з літери «Н» (head – голова, heart – серце, hand – рука, health – здоров'я). Імперативом учасників цієї програми є девіз: «Я обіцяю свою голову – для чіткого мислення. Моє серце – для любові. Мої руки – для надання послуг. Моє здоров'я – для кращого життя. Все це для моєї громади, моєї країни і мого світу» (States Department of Agriculture, 2022). Прогресивність програми «4-Н» зумовлена ставкою, яку робить департамент США на молодь у справі впровадження у сільське господарство новітніх екологобезпечних технологій та цінностей жертовного служіння ідеалам і принципам сталого розвитку суспільства, збереження життя на планеті Земля (United States Department of Agriculture, 2022).

У моделі представлений операційний компонент, який реалізувався алгоритмічно шляхом адекватного застосування на визначених етапах доцільних форм, методів і засобів формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти. Модель впроваджується у закладах фахової передвищої освіти: у відокремленому структурному підрозділі «Березоворудського фахового коледжу Полтавського державного аграрного університету» та відокремленому структурному підрозділі Заліщицького фахового коледжу імені Є. Храпливого Національного університету біоресурсів і природокористування України, де локалізуються експериментальні групи спеціальності «Агрономія». Так, на інформаційному етапі методики здійснювалась підготовка кураторів груп та викладачів- предметників до формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти. Це втілювалося шляхом проведення науково-методичних семінарів, у ході яких розглядалися теми: «Актуальність формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти», «Цінності лідерства служіння», «Шляхи формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти», «Сталий розвиток як складова світогляду сервант-лідера», «Діагностика якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти», «Педагогічний супровід самовиховання студентами якостей лідерства служіння» та інші (Тітова, 2015).

На головній сторінці сайту Заліщицького фахового коледжу імені Є. Храпливого створено рубрику «Навчально-методичні матеріали», де розміщено посібники з «Лідерології» та «Соціального лідерства і командоутворення». На веб-ресурсах Березоворудського фахового коледжу створено рубрику «Викладачу», де розміщено

аналогічні матеріали. Фонди бібліотек обох коледжів поповнено підручником з факультативного курсу «Лідерологія».

З викладачами та наставниками експериментальних груп проводяться індивідуальні бесіди, надаються консультації. Між педагогічними колективами, дирекціями коледжів та кафедрою педагогіки НУБіП України налагоджено тісну співпрацю щодо підвищення педагогічної майстерності в частині формування у студентів якостей лідерства служіння. Викладачам та кураторам груп 2 курсу спеціальності «Агрономія» надано доступ до методичних матеріалів, розміщених на веб сторінці кафедри педагогіки НУБіП України – «На допомогу наставнику студентської групи». На інформаційному етапі реалізації операційного компоненту моделі формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти значна робота проводилася з підготовки активу експериментальних академічних груп щодо розширення соціальної бази самоврядування шляхом залучення до реалізації проєктів, виховних та спортивних заходів студентів експериментальних груп як організаторів (Мороз, 2019).

Важливою складовою інформування студентів щодо сутності і структури якостей лідерства служіння та можливостей самореалізації у ролі сервант-лідера було їх ознайомлення на організаційно-виховних годинах з особливостями освітнього процесу в коледжі, напрямами діяльності студентського самоврядування, виховними та спортивними заходами, державними святами і пам'ятними датами, функціонуванням колективів художньої самодіяльності та спортивних секцій і абонементних груп.

На спонукальному етапі реалізації операційного компоненту моделі, з ініціативи наукової школи кафедри педагогіки НУБіП України, у контексті впровадження нами експериментальної програми з формування якостей лідерства служіння, студентам згаданих коледжів запропоновано факультативний курс «Лідерологія». Даний курс розкриває суть, теорії походження лідерства, його типи, стилі лідерської поведінки, способи реалізації лідерського потенціалу особистості, секрети досягнення людиною успіху, приклади лідерства в агропромисловому комплексі, науковому житті, ІТ-сфері. Курс «Лідерологія» включає прикладний компонент, який дозволить оволодіти методиками самовиховання якостей лідерства служіння, способами впливу на свідомість і поведінку людини, уміннями і навичками управління групою, використанням технологій прихованого впливу та блокування деструктивних маніпулятивних прийомів, побудови гармонійних міжособистісних взаємин у колективі; сформувати готовність до виконання ролей у системі відносин «лідер-послідовники», здатність будувати продуктивні соціальні стосунки в рамках моделей «ціннісного обміну», гуманістичного, трансакційного, дистрибутивного, сервант-лідерства (Сопівник, 2023).

У здобувачів освіти за підсумками опанування курсу «Лідерологія» сформується набір якостей лідерства служіння, що дозволить завойовувати симпатії і довіру людей, адекватно до ситуації культивувати стилі лідерської поведінки (адаптивне лідерство), здійснювати управлінський вплив у системі «лідер-послідовники», будувати продуктивні і гармонійні стосунки з соціальним оточенням, планувати, організовувати, контролювати роботу групи з позиції лідера, а також забезпечувати мотивацію і координацію діяльності послідовників; блокувати деструктивну маніпуляцію та використовувати прийоми прихованого впливу; добирати, застосовувати методики самодіагностики та розвитку лідерського потенціалу, методи управлінського впливу; правильно використовувати вербальну і невербальну комунікацію для стимулювання активності та побудови продуктивних стосунків з послідовниками (Сопівник, 2023).

На спонукальному етапі реалізації моделі для студентів експериментальних груп організовувалися зустрічі з передовиками агровиробництва регіону (Іваном Навольським, Іваном Томичем, Марією Фірташ, Василем Черненком, Василем Цвиком та іншими), у ході яких засновники агрокомпаній та успішні агробізнесмени ділилися з молоддю секретами успіху, демонстрували зразки інтелігентної поведінки у публічному просторі. На цьому етапі кураторами організовувався для студентів експериментальних груп перегляд художніх та документальних відеофільмів про легендарних аграріїв України, зокрема: документальний фільм «Фермерство під час війни» (у стрічці розповідається про те, як українські аграрії долають виклики війни, і як російська агресія загострює продовольчу кризу у світі); «Зелена книга» (у якому розкрито усі секрети успішного рослинництва за умови постійних посух); **«Інтерстеллар»** (про ведення агрогосподарства на інших планетах сонячної системи); «Зростаючі міста» (про сіті-фермерство); **«Будь-якою ціною»** (розповідається про те, як прогресивний фермер штату Айова залучив у галузь біологів та новітні технології генної інженерії); **«Реальний бруд фермера Джона»** (показує життя фермера Джона Петерсона, який намагається змінити на краще роботу своєї сім'ї, змішуючи сімейні традиції з мистецтвом і «свободою слова»); «Сімейна ферма» (розкриваються секрети створення стартапу в аробізнесі); **«Дрібний фермер»** (про боротьбу з хворобами у тваринництві) та інші.

На діяльнісному етапі реалізації операційного компоненту методики формування якостей лідерства служіння студенти експериментальних груп залучаються до різних видів активності саме з позиції організатора, керівника, активного учасника громадського життя коледжу та регіону. Студенти активно включалися у підготовку і проведення таких заходів, як: «Твої таланти першокурсника», «День працівника сільського господарства», «Сітка життя», «Все задумано мудро в природі – треба жити з нею у згоді», «День ментального здоров'я», «Ми – нащадки козацької слави», «Підкоримо Говерлу української слави», «З родини Храпливих», «Слава вам, Хлібороби» (свято працівників полів та ферм) та ін. (у Заліщицькому фаховому коледжі), «Шукаємо таланти», «Студентська весна», «Родослів», «Осіннє золото», «Ярмарок вакансій», «Я і моя професія», «Брейн-ринг»; екскурсії, виставки, такі як «Уклін тобі, вчителю», «Березоворудський ярмарок», «Танці з викладачами», «Берегиня – мати», «Все починається з любові» та ін. (у Березоворудському фаховому коледжі). У ході організації та проведення цих заходів у студентів формуються моральність, емпатія, патріотизм, навички служіння людині, родині, країні, відданість хліборобському покликанню, що відповідає суті і структурі поняття «якості лідерства служіння».

При організації семінарсько-практичних занять факультативного курсу «Лідерологія» застосовувався кейс-метод («Мене рвуть на частини», «Хочу з вами порадитися», «Дитя на роботі», «Бездоглядна сирота», «Заплатимо потім», «Дрібні послуги», «Мавпа на шиї»), рольові та ділові ігри зі створення екостартапу та командоутворення. Також, на заняттях використовуються тренінгові вправи з побудови команди, як то «Побудова фігур», «Велике сімейне фото», «Спільний малюнок» тощо. Впроваджуються розроблені з науковим керівником Р. Сопівником ділові ігри: «Розумний вибір між вирощуванням кукурудзи як кормової культури чи сировини для вироблення біоетанолу», «Тваринницький комплекс на околиці міста» тощо, які формують екологічну культуру сервант-лідера.

Заключний етап операційного компоненту методики формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти – «рефлексивний» – передбачав педагогічний супровід процесу самовиховання здобувачем

відповідних психологічних утворень з метою подолання дистанції між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». При цьому, студентам пропонуються для освоєння відповідні прийоми самовиховання та конструюється збірний образ лідерства служіння, який є еталоном-орієнтиром. У підсумку, на кожному з етапів реалізації моделі проводяться діагностичні зрізи за допомогою авторської методики з визначення рівня сформованості якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти. Досягнутий результат має увідповіднюватися високому і середньому рівню розвитку згаданих якостей. У випадку виявлення невідповідності у зіставленні результату з еталоном вносяться корективи у визначений компонент моделі.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, застосовуючи системний, аксіологічний та діяльнісний підходи, нами сконструйовано та обґрунтовано методику формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти, яка є комплексною і процесуальною, передбачає алгоритмічне досягнення педагогічної мети, складається з цільового, методологічного, змістового, операційного, результативного та контрольно-корекційного компонентів. Методика розгортається у просторі та часі і включає інформаційний, спонукальний, діяльнісний, рефлексивний етапи, що детермінує підбір доцільних методів, форм і прийомів реалізації завдань формування якостей лідерства служіння здобувачів аграрних закладів фахової передвищої освіти (словесні, актуалізації потреб, практичні, самовиховання).

Складові елементи методики перебувають у зв'язках і залежностях у рамках цілісної системи. Цільовий компонент відображає відповідну мету формування якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти з послідовним вирішенням завдань щодо надання інформації про сутність та приклади лідерства служіння, актуалізації потреб у діяльності з позиції лідерства служіння, створення умов для формування навичок лідерства служіння як найвищої міри прояву сформованих внутрішніх психологічних утворень з подальшим їх самовдосконаленням на рефлексивному етапі.

Перспективи подальших досліджень можуть включати валідизацію розробленої методики діагностики сформованості якостей лідерства служіння студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти, впровадження усіх складових і компонентів моделі формування якостей лідерства служіння і моніторинг ефективності застосування даної методики в експериментальних групах.

ЛІТЕРАТУРА

1. United States Department of Agriculture (2022). "*4-H"*. http://www.national4-hheadquarters.gov/about/4h_join.htm.

2. Alderfer, C. (1972) *Existence, relatedness and growth: human needs in organizational settings*. N.Y.

3.Антоненко, Т. Л., Безугла, М. В. (2017). *Духовно-культурні цінності освіти студентської молоді: монографія*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

4.Берн, Е. (2020). *Лідер и група. Про структуру організацій і динаміку груп.* Київ.

5. Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості: підручник*. Київ: Либідь.

6. Головешко, Б. (2017). *Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах* [Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04]. Вінниця.

7. Гриньова, М. В. (2024). *Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування* [Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії]. Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти одеської обласної ради», Одеська обласна рада.

8. Кетс де Вріс М. (2007). *Містика лідерства. Розвиток емоційного інтелекту*. К.: Кальварія.

9. Кращенко, Ю. П. (2012). *Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування* [Дис. канд. пед. наук: 13.00.07]. Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ.

10. Лі, Цзиці (2017). *Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету* [Дис. канд. пед. наук: 13.00.07]. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Міністерство освіти і науки України. Київ.

11. Маковський, О. К. (2002). *Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів* [Дис. канд. пед. наук: 20.02.02]. Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький.

12. Максвел, Дж. (2022). *21 обов'язкова якість лідера*. Київ: Компринт.

13. Мараховська, Н. В. (2009). *Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу* [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Харків.

14. Менегетті, А. (2019). *Психологія лідера*. 1 видання. Київ, НФ «Антоніо Менегетті».

15. Мороз, В. П. (2019). Лідерство як наукова проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(*1), 99–110. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2019_1%281%29__13.

16. Петришин, Л. Й (2016). *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні*. Старобільськ, ДЗ «ЛНУ імені Т.Г.Шевченка».

17. Романовський, О., Квасник, О., Шаполова, В., Чала, Ю., & Бондаренко В. (2017). Обов'язкові складові особистості харизматичного лідера як запорука його успіху. *Лідер. Еліта. Суспільство*, *1*, 60–73.

18. Сидоренко, В. К. (2005). *Основи наукових досліджень*. К.:ЦП КОМПРИНТ.

19. Сопівник, Р.В., Рахманіна, А. & С., Санченко, О. В. (2023). *Лідерологія: підручник*. К.: «Компринт».

20. Тітова, Г. (2015). Особливості формування лідерських якостей в учнів основної школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, *3*, 289–294.

21. Ягоднікова, В., Гриньова, М. (2021). Демократичне лідерство в Новій українській школі: поцінування партисипації в початковій школі. У Сочінський М. М. (ред.), *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід:* монографія. Умань, 149–180.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-19

Аспірантка, **ВІКТОРІЯ БУДЕГАЙ**
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: budegayva@nubip.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3440-3265

ПОРІВНЯННЯ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу моделей формування інклюзивної культури у провідних університетах, які готують фахівців за спеціальністю «Соціальна робота». У сучасному суспільстві, яке прагне до рівності й толерантності, питання формування інклюзивної культури у системі вищої освіти є ключовим. Попит на фахівців, здатних працювати в умовах інклюзивного середовища, обумовлює необхідність адаптації освітніх програм до сучасних викликів, що охоплюють інтеграцію принципів толерантності, поваги до різноманітності та рівного доступу до освіти.

У статті розглянуто освітні практики таких закладів, як Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Манчестерський Університет (Англія), Університет Віндзора (Канада) та Поморська академія (Польща).

На основі аналізу визначено ключові елементи успішного впровадження інклюзивних практик: розробка адаптивних освітніх середовищ, використання інноваційних методик, системна інтеграція міждисциплінарних підходів. Зазначено, що університети, які орієнтовані на практичне впровадження інклюзивних стратегій, забезпечують своїм випускникам можливість відповідати актуальним вимогам професійної діяльності. Дослідження також підкреслює значущість балансу між теоретичною підготовкою та практичними навичками, включно з технологічними інноваціями та моніторингом ефективності інклюзивних заходів. Виявлено прогалини, пов'язані з відсутністю універсальних критеріїв оцінки інклюзивності освітніх програм, що потребує подальших розробок. Стаття є внеском у вивчення процесу формування інклюзивної культури у сфері підготовки фахівців соціальної роботи. Результати дослідження можуть слугувати основою для вдосконалення освітніх програм, спрямованих на формування інклюзивної культури соціальних працівників.

***Ключові слова*:** *інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивні практики, підготовка фахівців соціальної сфери, вища освіта, адаптивне освітнє середовище, толерантність, міжнародні програми, соціальна робота.*

COMPARING MODELS OF INCLUSIVE CULTURE DEVELOPMENT IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of models for fostering an inclusive culture in leading universities that train specialists in the field of "Social Work." In modern society,

which strives for equality and tolerance, the issue of cultivating an inclusive culture in the higher education is crucial. The demand for professionals capable of working in inclusive environments necessitates the adaptation of educational programs to current challenges, including the integration of principles of tolerance, respect for diversity, and equal access to education. The article examines educational practices in institutions, such as Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Dragomanov Ukrainian State University, «Ukraine» University, Manchester University (*England*)*, University of Windsor* (*Canada*), *and Akademia Pomorska* (*Poland*). *The study is conducted in three areas: inclusive policy, inclusive practices, and inclusive culture.*

Based on the analysis, the key elements of successful implementation of inclusive practices have been identified: the development of adaptive educational environments, the use of innovative methodologies, and the systematic integration of interdisciplinary approaches. It is noted that universities focused on the practical implementation of inclusive strategies provide their graduates with the opportunity to meet the current requirements of professional activity. The study also emphasizes the importance of balancing theoretical training with practical skills, including technological innovations and monitoring the effectiveness of inclusive measures. Gaps are identified, particularly the lack of universal criteria for assessing the inclusiveness of educational programs, which needs further consideration. The article contributes to the study of the process of fostering an inclusive culture in the training of social work professionals. The research findings can serve as a basis for improving educational programs aimed at developing an inclusive culture among social workers.

Keywords**:** *inclusive culture, inclusive policy, inclusive practices, training of social work specialists, higher education, adaptive educational environment, tolerance, international programs, social work.*

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку вищої освіти відбуваються значні соціальні зміни, які спрямовані на впровадження інклюзивного підходу до навчання та оновлення професійної підготовки соціальних працівників. Одним із ключових завдань сучасної освіти у цій сфері є формування інклюзивної культури, яка відіграє ключову роль у зміні суспільних відносин і задоволенні зростаючих потреб у забезпеченні прав осіб з інвалідністю.

Інклюзивна культура є основою для побудови справедливого суспільства, де всі мають рівні можливості. Її формування передбачає розвиток професійних навичок майбутніх соціальних працівників, зокрема в супроводі, реабілітації, соціалізації та інтеграції осіб з інвалідністю. Знання сучасних концепцій соціальної роботи поєднується з практичними вміннями ефективної взаємодії з різними соціальними групами та особами, які потребують додаткової підтримки. Проте, формування інклюзивної культури у ЗВО наразі є фрагментарним. Більшість університетів, які готують спеціалістів за напрямом «231 Соціальна робота», реалізують переважно окремі ініціативи, орієнтовані на індивідуальну інклюзію, обмежуючись певними аспектами соціальної підтримки.

Дослідження моделей формування інклюзивної культури є необхідним для вдосконалення системи підготовки соціальних працівників. Аналіз існуючих підходів дозволить інтегрувати ефективні методи в освітній процес, сприяючи створенню суспільства, яке цінує різноманітність, забезпечує рівність і надає кожному можливості для розвитку.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є порівняльний аналіз моделей формування інклюзивної культури в закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичною основою дослідження стали нормативно-правові документи України, які регулюють формування інклюзивної культури в підготовці фахівців соціальної сфери. Зокрема, Конституція України (Конституція України, 1991), Закон України «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017), а також нормативи щодо прав осіб з інвалідністю та організації інклюзивного навчання закріплюють права на рівний доступ до освіти й підтримку таких осіб.

Науковий і практичний інтерес до формування інклюзивної культури в закладах освіти, що готують фахівців соціальної сфери, є об'єктом численних досліджень науковців. У вітчизняній науці Т. Качалова та Г. Лещук наголошують на відсутності єдиного підходу до визначення інклюзивної культури. Вони пропонують розглядати її як інтегральну частину загальної культури закладу освіти, що включає філософію доброзичливості, підтримки та прийняття, необхідну для формування інклюзивного суспільства (Качалова, 2014; Лещук & Сорока, 2020). У цій моделі підкреслюється значущість атмосфери поваги та взаємної підтримки у навчальному середовищі. Інша модель, запропонована Г. Груць, акцентує увагу на негативному впливі несформованої інклюзивної культури на якість освітнього процесу (Груць, 2021). Вона відзначає важливість засобів масової інформації у формуванні суспільних установок, які б сприяли вихованню шанобливого ставлення до осіб з інвалідністю. Науковиця пропонує ширше залучення суспільних інституцій для підтримки процесу формування інклюзивної культури. Дослідниця А. Колупаєва розглядає інклюзивну культуру як комплексну систему, що базується на цінностях терпимості, співпраці та гуманності. Її модель зосереджена на вихованні гуманістичних підходів і створенні гармонійної спільноти, яка сприяє розвитку кожного учасника освітнього процесу (Колупаєва та ін., 2012).

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

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковці У. Садовська, Є. Муніц, А. Ярошенко та ін. зауважують, що освітнє середовище, у якому здобуває професійну освіту студент, є лише частиною його особистісного життєвого простору. Те, як людина вибудовує свій професійний шлях, залежить від її особистісних якостей (емпатії, толерантності, адаптивності, етичності тощо). Водночас професійна діяльність впливає на особистість і є чинником її саморозвитку.

Формування таких якостей охоплює набуття соціальної компетентності майбутніми фахівцями у процесі навчання у ЗВО. Це виступає гарантом їхньої успішної адаптації до мінливих умов життя соціуму, усуває внутрішній дискомфорт і блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем. Зазначений процес включає програми тренінгів, активні методи та форми навчання, досвід практики, а також діагностичний інструментарій для контролю і корекції розвитку цих компетентностей.

Дослідниця А. Таран наголошує на значенні професійно важливих якостей майбутнього соціального працівника, таких як толерантність, етичність, комунікативність, аналітичність, творчість, стресостійкість, співпраця, командна

робота, саморефлексія тощо. Ці риси є ключовими для виконання функцій у межах інклюзивного середовища.

У контексті формування інклюзивної культури в майбутніх соціальних працівників важливим є соціальний компонент інклюзивного освітнього середовища. Він відображає задоволення екзистенційних потреб людини (рівності, свободи, участі, переконання, комунікації тощо) на засадах гуманізму та демократії. Сформована інклюзивна культура є свідченням рівня вихованості, освіченості, моральних і духовних якостей особистості. Суголосними є погляди британських вчених М. Вогана, Т. Бута та М. Ейнскоу, які у своєму посібнику «Індекс інклюзії» окреслюють три взаємопов'язані напрями формування інклюзивного середовища:

– розробка інклюзивної політики – створення стратегій і правил для забезпечення доступу до освітніх послуг;

– розвиток інклюзивної практики – реалізація адаптацій та модифікацій методик навчання, що залучають усіх студентів незалежно від їхніх можливостей;

– формування інклюзивної культури – підтримка принципів рівності, взаємоповаги, співпраці та творчості (Бут, 2015).

Відповідно до вищезазначених напрямів, порівняємо моделі формування інклюзивної культури серед провідних університетів України та за кордоном, які реалізують програми за спеціальністю «231 Соціальна робота». Вибір цих університетів зумовлений їх інноваційним підходом до інтеграції інклюзивної культури у навчальні процеси. Важливим напрямом у формуванні інклюзивного середовища, спрямованим на забезпечення рівного доступу до освіти для всіх категорій населення, є інклюзивна політика (див. табл. 1). Цей напрям включає розробку нормативних документів, реалізацію стратегій підтримки осіб з особливими освітніми потребами та створення безбар'єрного середовища (Бут, 2015).

Як видно з таблиці 1, в межах напряму інклюзивної політики, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка створено «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, б.д.), що забезпечує комплексну підтримку студентів з особливими освітніми потребами, надаючи доступ до спеціалізованих ресурсів і адаптованих навчальних матеріалів. Київський національний університет імені Тараса Шевченка запровадив «Порядок супроводу осіб з інвалідністю», який гарантує підтримку таких здобувачів вищої освіти на всіх етапах навчання (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, б.д.).

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» має «Центр інклюзивних технологій», що забезпечує студентів доступом до сучасних інклюзивних технологій та інструментів для ефективного навчання (Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», б.д.). Ці ініціативи сприяють створенню безперешкодного доступу до освітніх ресурсів та допомагають інтегрувати здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в освітній процес, гарантуючи їм рівні умови для досягнення успіхів у навчанні.

Аналіз таблиці 2 доводить, що заклади вищої освіти активно реалізують напрям «інклюзивні практики» через впровадження спеціалізованих курсів, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності серед студентів (Бут, 2015). Вони включають такі дисципліни, як «Інклюзивне суспільство», «Соціальна робота з людьми з інвалідністю», «Інклюзивна освіта» та інші, які дозволяють майбутнім фахівцям соціальної сфери готуватися до роботи в інклюзивному середовищі.

Таблиця 1

Напрям «Інклюзивна політика»

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (ТНПУ)	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «УКРАЇНА»
1. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. 2. Порядок супроводу (надання допомоги) осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення. 3. Положення про організацію освітнього процесу (п. 10). Положення про асистента/ку та здобувача/ки освіти в ТНПУ ім. В. Гнатюка	1. Положення про центр осіб з особливими освітніми потребами	1. Концепція розвитку інклюзивної освіти. 2. Про правила комунікації із людьми з інвалідністю	1. Центр інклюзивних технологій. 2. Інтерактивний путівник по інклюзивному освітньому середовищу. 3. Концепція інклюзивної освіти студентів з інвалідністю Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». 4. Порядок організації інклюзивного навчання в Університеті «Україна»

Також важливою практикою є підтримка студентських ініціатив, зокрема культурних і соціальних проєктів, як-от Клуб жестової мови в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, б.д.) та «Студентський парламент» у Київському національному університету імені Тараса Шевченка (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, б.д.), що організовують тренінги, лекції, виставки та інші заходи для популяризації інклюзивних цінностей серед здобувачів вищої освіти. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «УКРАЇНА» також реалізує проект «Без бар'єрів», який сприяє розвитку інклюзивної культури через залучення студентів до участі в інклюзивних заходах. Важливим аспектом є підтримка психосоціального здоров'я студентів, яку надають психологічні служби університетів.

Напрям «інклюзивна культура», є ключовим компонентом створення освітнього середовища, яке сприяє прийняттю, повазі та підтримці різноманітності (Бут, 2015). Він спрямований на формування толерантного ставлення, розвиток цінностей взаємодопомоги та підвищення рівня усвідомлення потреб різних соціальних груп (табл. 3).

Інклюзивна культура формується через активну участь здобувачів вищої освіти у соціальних, культурних та освітніх заходах, які сприяють розвитку емпатії, міжкультурної взаємодії та соціальної інтеграції.

Аналіз напряму «Інклюзивна культура» у провідних українських університетах демонструє широкий спектр підходів і проєктів, спрямованих на створення толерантного, підтримуючого та інклюзивного освітнього середовища (Бут, 2015).

Таблиця 2

Напрям «Інклюзивні практики»

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (ТНПУ)	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «УКРАЇНА»
Розроблено і реалізуються такі програми: (підвищення кваліфікації). 1. Інклюзивне освітнє середовище. 2. Стратегування інклюзивного середовища закладу освіти. 3. Асистентський супровід у системі інклюзивної освіти. 4. Взаємодія з батьками у системі інклюзивної освіти. 5. Сенсорна інтеграція: науково-практичні засади. 6. Психолого-педагогічні та організаційні засади інклюзивного освітнього середовища. 7. Психологічна служба ТНПУ (психологічний супровід навчально-виховного процесу та реалізація низки заходів профілактичного, корекційного та навчально-просвітницького характеру)	1. Дисципліна «Основи інклюзивної освіти». 2. Дисципліна «Соціальна педагогіка». 3. Дисципліна «Соціалізація особистості». 4. Кризова психологічна служба.	1. Дисципліна «Соціальна робота з людьми з інвалідністю». 2. Центр соціального розвитку (працює для максимальної самореалізації та розкриття потенціалу кожного члена університетської спільноти, продукування активної життєвої позиції, здатності до громадських ініціатив та волонтерства, а також з метою налагодження тісної співпраці з випускниками Університету та роботодавцями)	1. Дисципліна «Інклюзивне суспільство». 2. Дисципліна «Соціально-педагогічна робота з дітьми з інвалідністю та раннє втручання». 3. Дисципліна «Стратегії викладання в інклюзивному закладі освіти». 4. Центр практичної психології. 5. Науково-практичний медико-реабілітаційний центр інституту соціальних технологій. 6. Студентське самоврядування.

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка активно реалізує проєкти «Доступне університетське середовище» за підтримки Британської ради та «Learnopolis+», а також співпрацює з громадськими організаціями й установами для створення комплексної підтримки студентів із особливими освітніми потребами. Інклюзивно-ресурсний центр університету забезпечує адаптацію освітнього процесу, надаючи студентам доступ до спеціалізованих ресурсів і матеріалів (Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, б.д.).

Таблиця 3

Напрям «Інклюзивна культура»

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (ТНПУ)	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «УКРАЇНА»
1	*2*	*3*	*4*
1. Проєкт «Доступне університетське середовище» за підтримки Британської ради (2019 р.). 2. Німецько-український міжнародний проєкт «Learnopolis+». 3. Меморандум про співпрацю між ТНПУ ім. В. Гнатюка, громадською організацією «Центр громадського моніторингу та аналітики»; комунальною установою «Тернопільська міська централізована бібліотечна система»; громадським об'єднанням «Тернопільське міське об'єднання Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім.Т.Г.Шевченка; громадською організацією «Волинський обласний осередок ВГО «Генерація успішної дії»; креатстудія «ІРИска»; (11 квітня 2019 р.) 4. Студентський уряд ТНПУ. 5. Інклюзивно-ресурсний центр (метою діяльності ІРЦ є адаптація та розумне пристосування освітнього простору та середовища університету	1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи» (2021 р.). 2. Тренінг «Основи фізичного супроводу людей з порушеннями зору». 3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи». 4. Міжнародна конференція «Світові освітні тренди: навчання впродовж життя в інформаційному суспільстві» (2023 р.). 5. Міжнародна науково-практична конференція «Ціннісно-орієнтований сталий розвиток освіти: уроки ЄС для України». 6. Благодійний концерт «Сила незламних» (27 березня 2024 р.). 7. Проєкт «Зміни педагогічних факультетів та університетів у 21 столітті». 8. Проєкт Erasmus+KA1. 9. Проєкт «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій». Проєкт «Європейські цінності різно-	1. Цикл тренінгів з інклюзії в освіті (2019 р.). 2. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології». 3. Всеукраїнська конференція «Актуальні проблеми клінічної психології, психотерапії та психологічного консультування». 4. Проєкт «Університет рівних можливостей». 5. Проєкт «EU4Youth – працевлаштування молоді в час кризи: програма персональних асистентів для підтримки осіб з аутизмом, інтелектуальними порушеннями та психосоціальною інвалідністю в Україні». 6. Академічне стажування Erasmus+ «International Staff Week». 7. Студентський парламент	1. Зустріч австрійських та українських ЗВО Erasmus+. 2. Дослідний проєкт «Підприємництво на думку студентів ВНЗ Польщі та України». 3. «Інклюзивне освітнє середовище» (04.11.2023 р.). 4. «БЕЗ БАР'ЄРІВ» (Івано-Франківська філія, 29.09.2021 р.). 5. «Берегиня Полісся» (Житомирський економіко-гуманітарний інститут, 28.08.2021 р.). 6. «Про працевлаштування людей з інвалідністю» (19.06.2021 р.). 7. «Наш проєкт – спорт без обмежень» (Хмельницький інститут соціальних технологій, 17.11.2020 р.). 8. «Наші – найкращі» (Хмельницький інститут соціальних технологій, 27.05.2019 р.). 9. «Впровадження інклюзивної освіти в Рівненському інституті Університету "Україна"» (16.05.2019 р.). 10. Програма «Разом» (19.04.2019 р.). 11. «Ближче до світу нечуючих» (Вінницький соціально-економічний інститут, 11.04.2019 р.).

Продовження таблиці 3

1	*2*	*3*	*4*
для отримання здобувачами з особливими освітніми потребами якісної освіти та послуг; здійснення підтримки батьків абітурієнтів, освітян, громадськості та сприяння впровадженню інклюзивної освіти в регіоні шляхом реалізації функцій Центру.)	маніття та інклюзії для сталого розвитку». 11. Клуб мімико-жестового мовлення		12. Семінар з особливостей інклюзивного викладання (19.03.2019 р.). 13. «Інклюзивне суспільство, суспільство для всіх» (14.03.2019 р.). 14. 2019 UD Summit із Універсального дизайну. Оголошення (07.02.2019 р.). 15. Організація інклюзивних таборів (27.01.2018 р.). 16. Моніторинг інклюзивності простору Університету «Україна» (16.01.2018 р.).

Український державний університет імені Михайла Драгоманова акцентує увагу на науково-практичній складовій, проводячи конференції, такі як «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи», а також реалізує міжнародні проєкти Erasmus+, спрямовані на розвиток інклюзивної освіти (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, б.д.). Київський національний університет імені Тараса Шевченка активно працює над формуванням інклюзивного середовища через проєкти «Університет рівних можливостей» і «EU4Youth», організовує цикл тренінгів з інклюзії та сприяє інтеграції осіб із особливими потребами через міжнародні програми і стажування (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, б.д.).

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» реалізує інклюзивні проєкти різного рівня, серед яких програма «Разом», портал «Від рівних прав – до рівних можливостей», організація інклюзивних таборів і впровадження принципів універсального дизайну в освітнє середовище (Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», б.д.). Загалом усі університети акцентують увагу на інтеграції інклюзивних практик, які сприяють формуванню толерантного суспільства та розвитку інклюзивної культури в освіті.

Цікавими для нашого дослідження є моделі формування інклюзивної культури зарубіжних університетів, зокремо одного з провідних університетів Англії – Університету Манчестера. Заклад реалізує політику забезпечення рівних освітніх можливостей і формування інклюзивного середовища завдяки комплексній стратегії «Equality, Diversity and Inclusion Policy» (University of Manchester, n.d.). Ключовою метою цієї стратегії є створення атмосфери взаємної поваги, гідності та підтримки, в якій усі члени університетської спільноти можуть реалізувати свій потенціал, незалежно від їхніх особливостей чи соціально-культурних відмінностей.

Основні напрями цієї стратегії можна охарактеризувати через три основні складові:

1) університет спрямовує значні зусилля на розвиток інклюзивної культури та підтримку атмосфери, де кожен може почуватися комфортно й захищено;

2) університет пропонує різноманітні навчальні програми, такі як «Higher Education Anti-Racism Training», яка навчає персонал відповідати на міжкультурні виклики, долати стереотипи та формувати обізнаність про культурні особливості й різноманітність;

3) університет підтримує ініціативи щодо забезпечення рівних можливостей для студентів-представників етнічних меншин та осіб з інвалідністю.

На базі університету функціонує «Форум рівності, різноманітності та інклюзії», який збирається двічі на рік і включає представників керівництва університету, підкреслює інтеграцію цих цінностей на управлінському рівні. Учасники форуму не тільки встановлюють політичні засади рівності та різноманіття, але й працюють над розвитком нових ініціатив, спрямованих на вирішення актуальних питань, пов'язаних із інклюзією. Тож, модель формування інклюзивної культури в Манчестерському університеті базується на структурованому підході, який поєднує кілька ключових компонентів: розробку освітніх програм, спрямованих на прийняття різноманітності; впровадження механізмів соціальної підтримки, що забезпечують комфортні умови для всіх студентів і викладачів; а також системний підхід до управління, який інтегрує принципи інклюзії на рівні стратегій, політик та організації навчального процесу.

На відміну від попереднього закладу Університет Віндзора (Канада) – провідний навчальний заклад Канади, розташований у місті Віндзор, Онтаріо, пропонує інший підхід до створення інклюзивного освітнього середовища. Університет готує фахівців спеціальності «Соціальна робота» та відомий своїм акцентом на дослідженнях, інноваціях та створенні інклюзивного середовища для студентів з усього світу. Особлива увага приділяється соціальним програмам, особливо підготовці фахівців для роботи з людьми з інвалідністю, що робить Віндзорський університет важливим центром розвитку інклюзії та соціальної справедливості (University of Windsor, n.d.).

Бакалаврська програма «Соціальна робота та вивчення інвалідності» в Університеті Віндзора (Канада) спрямована на формування у студентів розуміння теорій і моделей інвалідності та розвиток інклюзивних практик. Включені у програму курси охоплюють історичні та соціальні підходи до інвалідності, захист прав людей з інвалідністю та забезпечення їх можливостей брати участь у житті суспільства. Основний акцент програми – набуття знань та навичок, необхідних для інтеграції осіб з інвалідністю в освітній процес та застосування інклюзивних стратегій на рівні громади та держави. Програма включає 700 годин практичних занять у школах, лікарнях та некомерційних організаціях, які допомагають студентам отримати навички роботи в інклюзивному середовищі. Також це включає участь у студентських об’єднаннях, що сприяє формуванню інклюзивної культури та глибокому розумінню потреб вразливих верств населення.

Модель формування інклюзивної культури в Поморській Академії в Слупську (Польща) орієнтована на створення інклюзивного освітнього середовища для підготовки фахівців соціальної сфери та базується на комплексному підході. Одним із ключових елементів є діяльність Центру соціальних досліджень «INKLUZJA», створеного в Інституті педагогіки. Центр надає ресурси та програми, які посилюють інклюзивність освітнього середовища та сприяють практичному застосуванню знань для роботи з

людьми з інвалідністю. Університетські курси забезпечують майбутніх соціальних працівників знаннями для ефективної роботи в інклюзивному середовищі як на рівні установи, так і громади. Дослідницькі програми Центру спрямовані на забезпечення рівних освітніх можливостей, зосереджуючись на реальних заняттях із використанням айтрекінгу та психологічних тестів для вивчення освітніх потреб студентів із інвалідністю. Курси та семінари з інклюзивної освіти включають практичні заняття з навичок інклюзивної педагогіки, таких як методи арт-терапії для дітей та молоді з особливими потребами. Наприклад, курс Sand-Art дозволяє учасникам навчитися працювати з дітьми з різними особливостями розвитку, що сприяє розвитку їхньої креативності та психосоціальних навичок. Програми передбачають також методику роботи з іноземними студентами та представниками різних культур, що формує інклюзивну культуру й толерантність у студентському середовищі. Навчання соціальних працівників включає модулі з міжкультурної комунікації, активного слухання, управління конфліктами та ненасильницького спілкування, що дозволяє студентам навчитися ефективних способів роботи з різними групами та розвинути інклюзивний підхід у майбутній професійній діяльності. Програми підготовки також передбачають обов'язкове стажування, під час якого студенти працюють із соціально незахищеними групами, включаючи людей з інвалідністю (Akademia Pomorska w Słupsku, n.d.). Таким чином, вищезазначені підходи сприяють формуванню інклюзивної культури у студентів, підтримують їхню готовність до впровадження інклюзії та роботи з різними групами у майбутній професійній діяльності.

Формування інклюзивної культури в освітньому середовищі вимагає комплексного підходу, який поєднує освітні програми, практичні заняття, стажування та соціальну підтримку. Важливим аспектом є підвищення обізнаності про цінності інклюзії серед студентів і викладачів через інформаційні кампанії, інтерактивні заходи та тренінги, що сприяють активній участі у створенні інклюзивного середовища.

Однак, попри численні позитивні аспекти, існують проблеми, які потребують подальшого вирішення. Зокрема, необхідно посилити практичну складову через реалізацію проєктів, що залучають студентів до взаємодії з різними групами людей, сприяючи розвитку емпатії та соціальної згуртованості. Також слід розширювати участь студентів у стажуваннях та інклюзивних заходах, що забезпечить набуття ними практичних навичок роботи з людьми з інвалідністю. Крім того, важливо розширювати мережу соціально-психологічної підтримки та вдосконалювати механізми інтеграції студентів з інвалідністю, забезпечуючи рівні можливості та сприяючи розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Дослідження підтвердило, що формування інклюзивної культури є ключовим напрямом у підготовці фахівців соціальної сфери, оскільки базується на інтеграції цінностей толерантності, поваги до різноманітності та забезпечення рівного доступу до освіти. Аналіз моделей формування інклюзивної культури в провідних українських та зарубіжних університетах показав, що кожен заклад має свої особливості, що відображають різні аспекти інклюзивної освіти: адаптацію освітнього середовища, розробку нормативно-правових документів, впровадження інноваційних методик і технологій.

Формування інклюзивної культури в освітньому середовищі вимагає комплексного підходу, який включає освітні програми, практичні заняття, стажування та соціальну підтримку. Важливим є підвищення обізнаності щодо цінностей інклюзії серед студентів і викладачів через інформаційні кампанії та тренінги. Успішні ініціативи,

такі як інклюзивно-ресурсні центри та міжнародні проєкти Erasmus+, реалізуються в університетах України, зокрема в Тернопільському національному педагогічному університеті, Київському національному університеті, Українському державному університеті та Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна». Проте важливо посилити практичну складову через проєкти, що залучають студентів до взаємодії з різними групами людей, а також розширити участь у стажуваннях. Закордонний досвід, наприклад, практики Манчестерського університету та Поморської Академії в Слупську, підтверджують необхідність інтеграції інклюзивних програм і соціальних досліджень для забезпечення рівних можливостей для всіх студентів.

Водночас дослідження виявило аспекти, що потребують вдосконалення. Зокрема, у деяких університетах спостерігається недостатнє висвітлення технологічних інновацій або відсутність системного підходу до моніторингу ефективності впроваджених інклюзивних практик. Це свідчить про необхідність розробки універсальних критеріїв оцінки впливу інклюзивних заходів на освіту фахівців.

Подальші дослідження в цьому напрямі мають передбачати вивчення впливу різних моделей інклюзивної культури на професійну підготовку соціальних працівників, аналіз ефективності використання сучасних технологій в інклюзивній освіті, оптимізацію нормативно-правових документів. Особливу увагу слід звернути на розвиток міждисциплінарних підходів, які забезпечують синтез знань із соціальної роботи, педагогіки та інклюзивної політики.

Загалом результати дослідження свідчать про значний потенціал для подальшого розвитку інклюзивної культури в системі вищої освіти України, що сприятиме формуванню більш справедливого, толерантного та прогресивного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бут, Т. (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл.* Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». https://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/IndexForInclusion.pdf

2. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (б. д.). Офіційний сайт. https://uu.edu.ua/

3. Груць, Г. (2021*). Інклюзивна культура як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні.* http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18678/1/17_Hruts.pdf

4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (2017) https://zakon./rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

5. Качалова, Т. Г. (2014). Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. *Наукові праці. Педагогіка, 234*(236), 26–29. https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2014/246-234-4.pdf

6. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. (б. д.). Офіційний сайт. https://univ.kiev.ua

7. Колупаєва, А. А., Данілавічютє, Е. А., & Литовченко, С. В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб*. Київ: А.С.К.

8. Конституція України (1991). офіц. текст. https://www.president.gov.ua/documents/constitution

9. Лещук, Г. В., & Сорока, О. В. (2020). Соціокультурна діяльність та інклюзивна освіта: точки дотику. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2*, 96–99. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_/2020_2_20

10. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України (2010). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya

11. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка (б. д.). Офіційний сайт. https://tnpu.edu.u

12. Український державний університет імені Михайла Драгоманова (2024). Офіційний сайт. https://udu.edu.ua

13. Akademia Pomorska w Słupsku (n.d.). https://proekt-obk.com/university/pomorska-akademiya-v-slupsku

14. University of Manchester (n.d.). https://study.ua/uk/university/university-of-manchester/

15. University of Windsor (n.d.). https://www.future.uwindsor.ca/program/social-work-and-disability-studies/

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 основого 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. Alokhina, J. Andrews (2000), V. Bondar, E. Danilavichiutie, 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 Джомтьєні (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. Winser), А. Ґартнер (A. Gartner), Л. Даниленко, Е. Данілавічютє, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Кривоносова, С. Литовченко, Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Лупарт (J. Lupart), Ю. Найда, М. Орланскі (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 spontanenous overflow of powerful feelings" (p. 263).

Вордсворт (2006) заявив, що романтична поезія була відзначена як «спонтанний перелив сильних почуттів» (с. 263).

Poetry is "the spontanenous 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 указати 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 tekhnichnyi universytet Ukrainy "Kyyivskyi Politekhnichnyi Instytut", Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy teatralnoho mystetstva.* (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisliadyplomnoi 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, статути, накази

Назва закону, статуту або наказу. Номер закону § Номер розділу номер статті. (Рік затвердження).

Serve America Act. 42 U.S.C. § 12501et 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, Sichen 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://culon-line.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 англомовній статті українські джерела подаються транслітеровано (з перекладом у квадратних дужках). Відповідні зразки пропонуються у прикладах оформлення посилань та списку літератури в англомовній 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


Bai du 学术


Cabell's
Directories


CNKI 中国知网
cnki.net


CEJSH
THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL
OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES


中国图书进出口(集团)总公司
CHINA NATIONAL PUBLICATIONS IMPORT & EXPORT (GROUP) CORPORATION


GENAMICS
...research from your desktop


EBSCO
Discovery Service


Google
Scholar


Journal
TOCs
The latest Journals Tables of Contents


J-Gate


ExLibris
Primo Central


readcube


NAVIGA


ResearchGate


TDNet
simply better


ProQuest


WorldCat®

Address of the Editorial Board:
Center of Comparative Professional Pedagogy,
Khmelnytskyi National University,
11 Instytutska St., room 4–427,
Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
https://cpp.khmnu.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.khmnu.edu.ua/index.php/cpp
e-mail: comprofped@gmail.com

Підп. до друку 02.12.2024. Ум. друк. арк. – 18,74. Обл.-вид. арк. – 17,84.
Папір офсетний. Друк різографією.
Наклад 100, зам. № 7/25

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