

ПІВНІЧНОУКРАЇНСЬКА НАУКОВА ПЛАТФОРМА

*Т*еорія і методика
професійної освіти

Колективна монографія

Випуск 3

Чернігів
Видавництво «Десна Поліграф»
2025

УДК 378:37(075.8)

Т 33

РЕЦЕНЗЕНТИ

Тетяна ДОРОШЕНКО, доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка (Чернігів, Україна);

Борис МАКСИМЧУК, доктор педагогічних наук, професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
(Ізмаїл, Україна);

Наталія САВЧЕНКО, доктор педагогічних наук, професор,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Вінниченка (Кропивницький, Україна).

Т 33 Теорія і методика професійної освіти : колективна монографія.
Редакційна колегія: С. В. Грищенко, О. О. Лілік, І. В. Бужина,
Н. Н. Завидівська, О. І. Завидівська. Випуск 3. 2025. Чернігів: Десна
Поліграф, 2025. 272 с.

ISBN 978-617-8145-63-7

УДК 378:37(075.8)

У колективній монографії розкрито теоретичні і методичні засади різних аспектів професійної освіти в Україні: висвітлено кримінально-правову норму в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти; розкрито взаємодію медіації як компонента у процесі вивчення іноземної мови; схарактеризовано підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності «соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень; обґрунтовано дистанційне навчання як форму підвищення ефективності освітнього процесу вищої школи; проаналізовано початковий етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах; на основі порівняльно-педагогічного аналізу виокремлено стратегії застосування здоров'язберезувальних технологій на уроках мовно-літературної галузі; висвітлено шляхи актуалізації досвіду формування правової культури українського народу в сучасних умовах; проаналізовано розвиток технічної освіти в національній шкільній системі в Англії (1870–1914 рр.); охарактеризовано методологію освітніх парадигм в контексті розвитку професійної освіти; визначено сутність громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України; проаналізовано організацію охорони праці в закладах вищої освіти.

*Рекомендовано до друку
редакційною колегією Північноукраїнської наукової платформи
(Протокол № 4 від 26.07.2025 року)*

ISBN 978-617-8145-63-7 © Північноукраїнська наукова платформа, 2025
© Автори, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕМОВА	5
-----------------	----------

РОЗДІЛ 1

Олег ШЕРЕМЕТ, Олена ЄФРЕМОВА, Олександра ГРИЩЕНКО

КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВА НОРМА В МЕХАНІЗМІ КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ	6
---	---

РОЗДІЛ 2

Наталія НОСОВЕЦЬ, Олена ПОЛЕТАЙ, Олександр КАЛМИКОВ

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ	28
---	----

РОЗДІЛ 3

Світлана ГРИЩЕНКО, Олена МАКСИМЕНКО

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СЛУЖБАХ З ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ	51
---	----

РОЗДІЛ 4

Ольга НЕЖИВА

ВЗАЄМОДІЯ МЕДІАЦІЇ ЯК КОМПОНЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	83
---	----

РОЗДІЛ 5

Світлана ЛИСЮК

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП НАВЧАННЯ ГРІ НА ФОРТЕПІАНО В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ	97
---	----

РОЗДІЛ 6

Ольга ЛІЛІК

СТРАТЕГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ _____ 114

РОЗДІЛ 7

Ірина ГОЛОВКО

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ
ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ В АНГЛІЇ (1870–1914 рр.) _____ 135

РОЗДІЛ 8

Михайло БРИЖКО

ШЛЯХИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ
ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ _____ 179

РОЗДІЛ 9

*Максим ІМЕРІДЗЕ, Ірина БУЖИНА, Наталія МАКОГОНЧУК,
Дмитро ПЕНЬКОВЕЦ*

СУТНІСТЬ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЗРІЛОСТІ В ПРОЦЕСІ
ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ _____ 194

РОЗДІЛ 10

Ліна РИБАЛКО

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТНИХ ПАРАДИГМ
В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ _____ 220

РОЗДІЛ 11

*Світлана ГРИЩЕНКО, Леонід БИВАЛЬКЕВИЧ,
Василь ПЕНЬКОВЕЦЬ*

ОРГАНІЗАЦІЯ ОХОРОНИ ПРАЦІ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ _____ 245



ПЕРЕДМОВА

В умовах реформування системи вітчизняної вищої освіти, остаточної невизначеності пріоритетів її розвитку та динамікою відповідних змін, потребує детального вивчення проблеми теорії та методики професійної освіти. Відповісти на виклики сучасності, стрімкий розвиток наукового знання, зростання кількості та різноманітності інформаційних ресурсів, зміни ціннісного рівня, зокрема – девальвація статусу викладацької діяльності, з-поміж іншого покликана система вітчизняної професійної освіти.

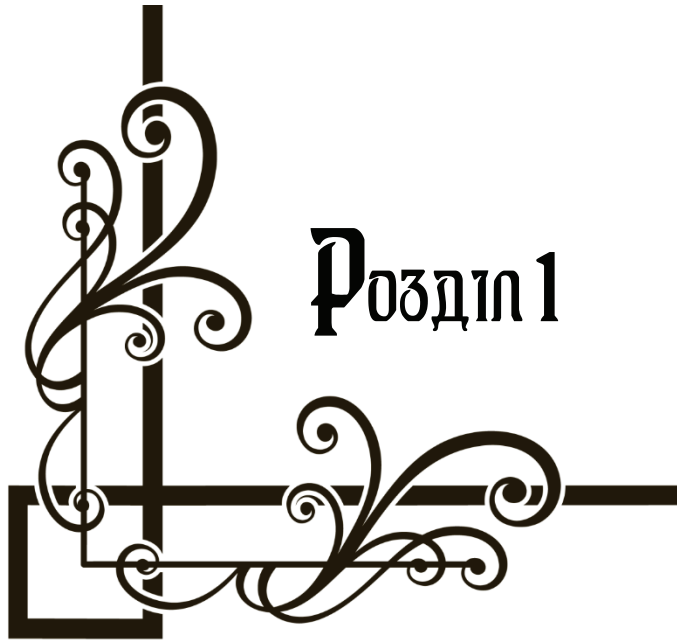
В колективній монографії «Теорія і методика професійної освіти» «професійна підготовка» розглядається: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мета і результат діяльності освітнього закладу; як суть залучення здобувачів вищої освіти в освітню та майбутню професійну діяльність. Професійна освіта може розглядатися як засіб самореалізації особистості, оскільки саме в професійній діяльності найбільш повно розкриваються здібності людини, а також як засіб соціального самозахисту.

Колективна монографія репрезентує проблемні аспекти функціонування вітчизняної системи професійної освіти з огляду на декларування її стратегічним напрямом поступового узгодження із міжнародними вимогами. Текст монографії містить відповідні посилання на використані матеріали, які покликані відобразити сучасний стан наукового вивчення окремих тем та подати актуальні складові сьогоденної вітчизняної професійної освіти в теоретичному та методичному аспектах.

В розділах колективної монографії зроблено акцент на головних завданнях професійної освіти: створення довгострокової основи інтелектуального потенціалу суспільства, усебічне розкриття здібностей і гармонійний розвиток кожної особистості, забезпечення однакових можливостей усім членам суспільства; кон'юнктурне насичення ринку праці робочою силою певної професійної і кваліфікаційної структури, забезпечення кожній людині всебічного розвитку в процесі набуття професійної освіти.

Автори вважають своє завдання виконаним, якщо матеріали колективної монографії допоможуть фахівцям у різних галузях усвідомити актуальні проблеми та підкажуть нові ідеї і практичні кроки оптимізації освітнього процесу.

Редакційна колегія



УДК 343.2(477)(075.8)

DOI 10.69842/prof2025.3.1

Олег ШЕРЕМЕТ, Олена ЄФРЕМОВА, Олександра ГРИЩЕНКО

Oleg SHEREMET, Olena YEFREMOVA, Alexandra HRYSHCHENKO

**КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВА НОРМА
В МЕХАНІЗМІ КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ
В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ**

**CRIMINAL-LEGAL NORM IN THE MECHANISM
OF CRIMINAL-LEGAL REGULATION IN THE PROCESS
OF REFORMING HIGHER LEGAL EDUCATION**

Постановка проблеми. Сучасне реформування вищої юридичної освіти в Україні вимагає забезпечення кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання. Кримінальне право є складовою обов'язкових професійно-орієнтованих юридичних освітніх компонентів (дисциплін) і займає провідне місце у фаховій підготовці майбутніх юристів. Заклади вищої юридичної освіти переведено на змішану та дистанційну форму навчання в умовах воєнного стану. Реформування вищої юридичної освіти потребує удосконалення механізму кримінально-правового регулювання. Кримінальне право сприяє попередженню, стриманості і припиненню посягань на різні види суспільних відносин, а в разі вчинення кримінального правопорушення забезпечує поновлення порушеного правопорядку.

Методологія дослідження. *Методологія дослідження ґрунтувалася на розумінні кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні.*

Мета розділу – проаналізувати кримінально-правову норму в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні.

Висновки. 1. Кримінально-правова норма в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти потребує радикальних змін в освітньому процесі та використання інноваційних методів навчання. 2. Виокремлення кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні потребує розуміння кримінальної відповідальності. 3. Здобувачі вищої юридичної освіти мають бути компетентними щодо використання кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти. 4. Зміни до законодавства України про кримінальну відповідальність можуть вноситися виключно законами про внесення змін до Кримінального Кодексу та/або до кримінального процесуального законодавства України, та/або до законодавства України про адміністративні правопорушення. 5. Правосвідомість та адекватність сучасним реаліям суспільного життя мають враховуватися в фаховій підготовці майбутніх правників (бакалаврату, магістратури). 6. В процесі викладання правових освітніх компонентів (дисциплін), викладачі університетів мають поєднувати такі напрями викладацької діяльності: володіння освітнім компонентом, перспективність розвитку вітчизняного законодавства; визначення структури програми (дисципліни) освітнього компоненту; вільне володіння методами та технологіями проблемного навчання; організація самостійної роботи бакалаврантів та магістрантів; використання сучасних технічних та інформаційних засобів.

Ключові слова: *вища юридична освіта, кримінально-правова норма, механізм кримінально-правового регулювання, здобувачі вищої освіти, бакалаврат, магістратура, реформування вищої юридичної освіти.*

Problem statement. *Modern reform of higher legal education in Ukraine requires ensuring criminal law norms in the mechanism of criminal law regulation. Criminal law is a component of mandatory professionally oriented legal educational components (disciplines) and occupies a leading place in the professional training of future lawyers. Higher legal education institutions have been transferred to a blended and distance learning form of education under martial law. Reforming higher legal education requires improving the mechanism of criminal law regulation. Criminal law contributes to the prevention, restraint and cessation of encroachments on various types of social relations, and in the event of a criminal offense, it ensures the restoration of the violated law and order.*

Research methodology. *The research methodology was based on the understanding of criminal law norms in the mechanism of criminal law regulation in the process of reforming higher legal education in Ukraine.*

The purpose of the section is to analyze the criminal law norm in the mechanism of criminal law regulation in the process of reforming higher legal education in Ukraine.

Conclusions. 1. The criminal law norm in the mechanism of criminal law regulation in the process of reforming higher legal education requires radical changes in the educational process and the use of innovative teaching methods. 2. The isolation of the criminal law norm in the mechanism of criminal law regulation in the process of reforming higher legal education in Ukraine requires an understanding of criminal liability. 3. Applicants for higher legal education must be competent in using the criminal law norm in the mechanism of criminal law regulation in the process of reforming higher legal education. 4. Changes to the legislation of Ukraine on criminal liability may be made exclusively by laws on amendments to the Criminal Code and/or to the criminal procedural legislation of Ukraine, and/or to the legislation of Ukraine on administrative offenses. 5. Legal awareness and adequacy to modern realities of social life should be taken into account in the professional training of future lawyers (bachelor's, master's degrees). 6. In the process of teaching legal educational components (disciplines), university teachers should combine the following areas of teaching activity: mastery of the educational component, the prospects for the development of domestic legislation; determining the structure of the program (discipline) of the educational component; fluency in methods and technologies of problem-based learning; organization of independent work of bachelor's and master's students; use of modern technical and information means.

Key words: higher legal education, criminal law norm, mechanism of criminal law regulation, higher education applicants, bachelor's degree, master's degree, reform of higher legal education.

Постановка проблеми. Сучасне реформування вищої юридичної освіти в Україні вимагає забезпечення кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання. Сьогодні велика кількість закладів вищої юридичної освіти переведені на змішану та дистанційну форму навчання в умовах воєнного стану та війни. Проте, норма кримінального права регулює відносини між державою і конкретною особою незалежно від того, скоїла остання кримінальне правопорушення чи ні, мирне зараз життя чи умови воєнного стану. Реформування вищої юридичної освіти потребує удосконалення механізму кримінально-правового регулювання. Кримінальне право сприяє попередженню, стриманості і припиненню посягань на різні види суспільних відносин, а в разі вчинення кримінального правопорушення забезпечує поновлення порушеного правопорядку.

Вітчизняні правознавці стверджують, що «механізм правового регулювання охоплює комплекс фрагментів правової дійсності, що відносяться до догми права, тобто комплекс послідовно пов'язаних правових засобів» (Берзін, 2014).

У науці кримінального права основна увага має приділятися інструментальному (спеціально-юридичному) аспекту механізму кримінально-правового регулювання. Структура механізму кримінально-правового регулювання включає наступні його основні елементи: 1) кримінально-правові норми; 2) юридичні факти; 3) кримінально-правові відносини; 4) акти застосування кримінального права; 5) акти реалізації кримінального права (Шапченко, 2002: 198–203).

Саме тому кримінально-правові норми – це такий елемент механізму кримінально-правового регулювання, завданням якого є закріплення певних «орієнтирів» правомірної й допустимої поведінки особи, а також її кримінально-правової активності (аномалії), різних наслідків такої поведінки та активності (аномалії), а також визначення особливостей функціонування інших елементів механізму кримінально-правового регулювання як зазначає в своїх наукових розвідках С. Шапченко.

Юридичні наукові розвідки доводять, що кримінально-правова норма виникла в зв'язку з потребою держави в урегулюванні поведінки громадян. Саме тому кримінально-правова норма є першою складовою у механізмі кримінально-правового регулювання. Цей факт визнається державою. А необхідна поведінка громадян держави оформлюється як норма права і в подальшому після певних процедур стає кримінальним законом та правом водночас. Кваліфіковані фахівці-правознавці доводять, що норма кримінального права є формальним правилом поведінки громадян держави. Результат цього правила є встановлення права і обов'язків учасників суспільних відносин, що утворюють предмет кримінально-правового регулювання в нашій державі. У сучасному українському суспільстві відбувається актуалізація посилення практичної складової підготовки фахівців правничої професії.

Доцільність запровадження змішаного та дистанційного навчання майбутніх правників залежить від ефективності моделі як змішаного, так і дистанційного навчання (Савельєва, 2021: 71).

Аналіз останніх досліджень. Проблемам кримінального права присвячені наукові розвідки авторського колективу (В. Сухонос, В. Сухонос (мол.), Р. Білокінь, О. Бондаренко) під керівництвом В. Сухоноса. П. Берзін висвітлює в своїх працях різні аспекти механізму кримінально-правового регулювання.

Дослідження процесу реформування вищої юридичної освіти в Україні характеризуються в наукових працях Т. Курман, О. Курман, О. Савельєвої, В. Станіславського та ін.

На сьогодні вважаємо *недостатньо розробленими* вітчизняним законодавством проблеми кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти.

Методологія дослідження. Методологія дослідження ґрунтувалася на розумінні кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні.

Методами дослідження були:

- *теоретичні:* вивчення правової, загальної педагогічної та спеціальної науково-методичної літератури; аналіз, систематизація, порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, виявлення проблемних питань у кримінально-правовій нормі в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні;

- *емпіричні:* бесіди, опитування з правової та загальнонаукової тематики з кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні.

Мета розділу – проаналізувати кримінально-правову норму в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Кримінальне право є складовою фундаментальних обов'язкових професійно-орієнтованих юридичних освітніх компонентів (дисциплін) і займає провідне місце у фаховій підготовці майбутніх юристів різних профілів. Відповідно до ст. 1 Конституції Україна є правовою державою, де закон відіграє головну роль. Кримінальний закон є системотвірним елементом законодавства України. Кримінальний закон відрізняється від інших законів сферою і методами правового регулювання. Закон – це нормативно-правовий акт, який виходить від Верховної Ради України (компетентного органу влади), що приймає його в чітко визначеному порядку. Закон регулює суспільні відносини та має особливу юридичну силу. Кримінальний закон реалізує регулятивну функцію, спрямовану на упорядкування суспільних відносин в нашій країні. Кримінальний закон виконує водночас й охоронну функцію. Згідно закону, охоронну сферу його діяльності складають найбільш значущі для громадян, суспільства й держави суспільні відносини, зокрема пов'язані з життям і здоров'ям громадян, основами конституційного ладу та ін. Охоронні правовідносини виникають після порушення суб'єктом

(держава або особа) вимог певної норми поведінки (Конституція України, 1996; Сухонос з співавт., 2024: 31–36).

Досліджуючи проблему кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні маємо спиратися на визначення Закону України «Про вищу освіту» (2014) щодо освітньої діяльності. «Освітня діяльність – діяльність закладів вищої освіти, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу». А також, процес реформування вищої юридичної освіти має визначатися на основі «побудови освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» (Про вищу освіту, 2014).

П. Берзін констатує, що в механізмі кримінально-правового регулювання виділяється три його аспекти: «а) спеціальний; б) психологічний; в) інструментальний, спеціально-юридичний» (Берзін, 2009).

На думку П. Берзіна, соціальний аспект механізму кримінально-правового регулювання пов'язується переважно «із соціальним змістом дії кримінального права і передбачає дослідження таких, зокрема, питань як соціальна зумовленість кримінального закону, соціальний механізм дії кримінально-правових заборон», тобто, це є соціальною ефективністю кримінально-правових норм в наш час (Берзін, 2009: 5–11).

Психологічний аспект цього механізму характеризує особливості дії кримінального права на рівні окремого громадянина (особистості) переважно з погляду прийняття рішення про дотримання чи порушення кримінально-правової заборони і пов'язані з цими проблемами. Це визначення ієрархії властивостей особистості у формуванні відношення до кримінально-правової заборони, мотивація злочинної поведінки, взаємодія особистості й конкретної соціально-правової ситуації при прийнятті рішення про дотримання чи порушення кримінально-правової заборони та ін.

Інструментальний, спеціально-юридичний аспект механізму кримінально-правового регулювання розкриває «юридичний режим» дії кримінального права, та водночас, характеризує динаміку його реалізації за допомогою специфічних правових засобів. Спеціально-юридичний аспект передбачає, зокрема, дослідження питань, що стосуються структури механізму кримінально-правового регулювання, специфіки окремих його елементів, особливостей окремих стадій та ін.

У кримінальному праві основна увага «має приділятися інструментальному (спеціально-юридичному) аспекту механізму кримінально-правового регулювання» (Берзін, 2009: 16–20).

Проблеми кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти України регулюються кримінальними правовідношеннями між учасниками суспільних відносин, що охороняються нормами кримінального права. В. Сухонос з співавторами вважають, що «першим суб'єктом кримінального права (а отже, і врегульованого правовідношення), наділеного правом на свободу і недоторканність від необґрунтованих застосувань заходів кримінально-правового впливу, стає будь-яка фізична особа» (Сухонос з співавт., 2024: 31–36).

Заборону і обов'язок кримінальний закон застосовує як методи. Правники вважають, що регульовані правовідносини мають яскраво визначену соціальну спрямованість. Найбільш важливою складовою правового статусу та його суб'єктів треба вважати «право людини і громадянина, який перебуває в межах юрисдикції України, на свободу і недоторканність від необґрунтованого застосування заходів кримінально-правового впливу» (Сухонос з співавт., 2024: 32).

Кримінальний Кодекс України (2001) в межах юрисдикції України констатує, що «делікто-спроможні суб'єкти, зобов'язані виконувати вимоги кримінально-правових заборон, повинні, як мінімум, бути осудними (ст. 19 КК) і досягти певного віку (ст. 22 КК) та інших додаткових умов» (Кримінальний Кодекс України, 2001).

Одним із юридичних фактів, що фіксуються кримінально-правовою нормою, є поведінка людини, яка «представлена» у КК України, як (Кримінальний Кодекс України, 2001): 4.1. так звана «кримінально-правова аномалія», що охоплює:

а) такий різновид суспільно небезпечного діяння, який законом визначається як злочин;

б) інші різновиди суспільно небезпечних діянь (активності) неосудної особи та особи, яка не досягла віку, з якого може наставати кримінальна відповідальність.

Кожний з цих різновидів має власний юридичний зміст, особливості якого зумовлені перш за все специфікою конкретних заходів кримінально-правового впливу, що можуть бути застосовані (Шапченко, 2000: 66) у вигляді:

а) кримінальної відповідальності особи в конкретних її формах: покарання; звільнення від покарання; умовне незастосування покарання («особлива» форма кримінальної відповідальності) (Андрусів з співавт., 1997: 77);

б) примусових заходів виховного характеру, які застосовує суд до особи, яка до досягнення віку, з якого може наставати кримінальна відповідальність, вчинила суспільно небезпечне діяння, що підпадає під ознаки діяння, передбаченого Особливою частиною КК (ч. 2 ст. 97 КК);

в) примусових заходів медичного характеру, які застосовуються судом до осіб, які вчинили: у стані неосудності суспільно небезпечні діяння (зміст яких у ст. 92 КК конкретизовано шляхом законодавчої вказівки на те, що вони підпадають під ознаки діяння, передбаченого Особливою частиною КК); у стані обмеженої осудності злочини; злочин у стані осудності, але захворіли на психічну хворобу до постановлення вироку або під час відбування покарання (ст. 93 КК);

г) спеціальної конфіскації, яка застосовується судом до осіб, які вчинили злочини певних видів (їх перелік наведений у ст. 961 КК й охоплює ст.ст. 354, 364, 3641, 365, 3652, 368-3692 КК), а також суспільно небезпечні діяння, що підпадає під ознаки діянь, передбачених зазначеними у ч. 1 ст. 961 КК статтями Особливої частини КК; положення ч. 3 ст. 962 КК дозволяють вважати особами, які вчинили такі суспільно небезпечні діяння, що не є злочинами, й до яких застосовується спеціальна конфіскація, осіб, які не підлягають кримінальній відповідальності у зв'язку з недосягненням віку, з якого може наставати кримінальна відповідальність, або неосудністю, а також ті, що звільняються від кримінальної відповідальності чи покарання з підстав, передбачених КК, окрім звільнення від кримінальної відповідальності у зв'язку із закінченням строків давності (ст. 49 КК);

д) заходів кримінально-правового характеру щодо юридичних осіб, підставою для застосування яких є вчинення уповноваженою особою від імені та в інтересах юридичної особи (або лише від її імені) злочину певного виду чи його окремого різновиду (див.: п.п. 1, 3, 4 ч. 1 ст. 963 КК), а також незабезпечення виконання покладених на уповноважену особу юридичної особи законом або установчими документами юридичної особи обов'язків щодо вжиття заходів із запобігання корупції, що призвело до вчинення злочину певного виду чи його окремого різновиду (див.: п. 2 ч. 1 ст. 963 КК) (Кримінальний Кодекс України, 2001).

Особливості кожного із названих різновидів суспільно небезпечних діянь враховуються законодавцем при визначенні взаємозв'язку з названими заходами кримінально-правового впливу. Така специфіка включає:

1) поділ зазначених заходів кримінально-правового впливу на типові та «особливі». У своїх типових «проявах» ці заходи в більшості випадків виражаються в застосуванні до особи, яка вчинила конкретний різновид такого суспільно небезпечного діяння, примусових заходів з боку держави (державного осуду і/або примусу), які завжди здійснюються з дотриманням певної процедури і обов'язково на підставі правозастосовчого акту (Шапченко, 2000: 67). Типовими заходами кримінально-правового впливу є:

а) кримінальна відповідальність особи в конкретних її формах;

б) примусові заходи виховного характеру, що застосовуються судом до особи, яка до досягнення віку, з якого може наставати кримінальна відповідальність, вчинила суспільно небезпечне діяння, що підпадає під ознаки діяння, передбаченого Особливою частиною КК;

в) примусові заходи медичного характеру, що застосовуються до особи, яка вчинила суспільно небезпечне діяння, що підпадає під ознаки діяння, передбаченого Особливою частиною КК. У чинному КК, крім зазначених типових, передбачені ще й «особливі» заходи кримінально-правового впливу, які в одних випадках доповнюють (конкретизують) типові, а в інших заміняють їх. Прикладом перших можна визнати: а) примусове лікування, яке застосовується судом, незалежно від призначеного покарання, до осіб, які вчинили злочини та мають хворобу, що становить небезпеку для здоров'я інших осіб (ст. 96 КК), б) спеціальну конфіскацію, що застосовується судом у разі вчинення злочину, передбаченого ст.ст. 354, 364, 3641, 365, 3652, 368-3692 КК, або суспільно небезпечного діяння, передбаченого зазначеними статтями КК, й полягає у примусовому безоплатному вилученні у власність держави грошей, цінностей та іншого майна (ст.ст. 961, 962 КК), а також в) заходи кримінально-правового характеру щодо юридичних осіб, які застосовуються до уповноваженої особи юридичної особи за вчинення нею злочину певного виду чи його окремого різновиду, а також за незабезпечення виконання покладених на таку уповноважену особу законом або установчими документами юридичної особи обов'язків щодо вжиття заходів із запобігання корупції, що

призвело до вчинення злочину певного виду чи його окремого різновиду (ст. 963 КК). Прикладом других – примусові заходи медичного характеру, що можуть бути застосовані судом до осіб: а) які вчинили у стані обмеженої осудності злочини; б) які вчинили злочин у стані осудності, але захворіли на психічну хворобу до постановлення вироку або під час відбування покарання (ст. 93 КК) (Кримінальний Кодекс України, 2001)

2) залежність взаємозв'язку кожного із названих різновидів суспільно небезпечного діяння та типових і «особливих» заходів кримінально-правового впливу передбачає, що:

– такий визначений законом різновид суспільно небезпечного діяння, як злочин пов'язаний із кримінальною відповідальністю винної особи (злочинця) і завжди полягає у державному осуді останньої, що здійснюється в обвинувальному вирокі суду;

– такий різновид суспільно небезпечного діяння, який підпадає під ознаки діяння, передбаченого Особливою частиною КК, і вчиняється особою до досягнення віку, з якого може наставати кримінальна відповідальність, пов'язаний із примусовими заходами виховного характеру, які застосовуються на підставі ухвали суду (цей варіант передбачений, зокрема, в ч. 2 ст. 97 КК у випадку, коли суд застосовує примусові заходи виховного характеру щодо зазначеної в цій нормі особи) (Кримінальний Кодекс України, 2001).

Другим за значимістю суб'єктом кримінального права завжди є держава Україна. Держава, на підставі прийнятих Верховною Радою України кримінально-правових норм (кримінальних законів) визначає бажаний варіант поведінки першого суб'єкта (громадянина або особи), покладаючи на нього обов'язок не вчиняти кримінальних правопорушень, а робити щось корисне для України як держави (Сухонос з співавт., 2024: 31–36).

Коротко розглянемо кримінальну відповідальність як проблему кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти України. Кримінальна відповідальність регулюється кримінальними правовідношеннями між учасниками суспільних відносин, якщо такі діяння завдають шкоди суспільним відносинам і не дають їм нормально функціонувати. Держава застосовує свої кримінально-правові заходи саме у таких випадках (Сухонос з співавт., 2024: 33).

Порядок набрання чинності закону про кримінальну відповідальність визначено в ч. 1 ст. 4 КК України, де зазначено, що

закон набуває чинності через 10 днів з дня його офіційного оприлюднення, якщо інше не передбачене Законом, але не раніше дня його опублікування (Кримінальне право України (Загальна частина), 2024).

Варто наголосити, що розуміння кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні на практиці залежать від змісту правовідносин, що врегульовані правом, та спрямоване на попередження суспільно небезпечних протиправних діянь. Науковці констатують, що найбільш прийнятним для кримінального права є повне використання своїх прав і обов'язків суб'єктами правовідносин в державі. Наголосимо, що з боку держави це проявляється у формі застосування примусових заходів в більшості випадків.

Верховною Радою України визначено функції кримінального закону, а саме: «внутрішніми (юридичні) і зовнішніми (загально-соціальні). Перші охоплюють регулятивну охоронну, обмежувальну і відновну функції. До зовнішніх деякі вчені відносять функцію соціального контролю, інформаційно-регулювальну, виховну і культурно-історичну». Погоджуємося з визначеними функціями.

В. Сухонос з співавторами обґрунтовує кримінальний закон як основу кримінальної відповідальності: «це кодифікований нормативний акт, прийнятий Верховною Радою України, який визначає сферу, завдання і принципи кримінально-правового регулювання, види кримінальних правопорушень, покарання та інші заходи кримінально-правового характеру, а також звільнення від кримінальної відповідальності і від покарання» (Сухонос з співавт., 2024: 33).

Вивчаючи сутність кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні необхідно довести до здобувачів вищої юридичної освіти спеціальності Д8 «Право» поняття об'єктивної сторони злочину. На думку С. Шалгунової, існують «ознаки складу злочину, що характеризують об'єктивну сторону: обов'язкові та факультативні». Для оцінки суспільної небезпечності злочину необхідно ретельно досліджувати значення об'єктивної сторони та кваліфікації злочину. Вчена пропонує провести відмежування складів злочинів. Розглядаючи суспільно небезпечне діяння, його форми та поняття С. Шалгунова обґрунтовує, що «суспільно небезпечна дія чи бездіяльність злочинного діяння як

зовнішні акти поведінки людей, які вчиняються в реальній дійсності». Також нею досліджено фізичний і психічний примус «для вирішення питання про кримінальну відповідальність за суспільно небезпечне діяння (дію чи бездіяльність)» (Кримінальне право (Загальна частина), 2019).

Т. Ковальова в своїх наукових розвідках доводить, що «реальний принцип дії закону про кримінальну відповідальність у просторі і після внесених змін сформульований в ст. 8 КК України» спільно з універсальним принципом кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання має використовуватися в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні.

Як зазначає Т. Ковальова, «у самостійну частину ст. 8 КК України він не виділений. При формулюванні цього принципу дії закону про кримінальну відповідальність законодавцем за основу була взята значимість об'єкта кримінально-правової охорони». Це, на наше переконання, забезпечує охорону інтересів України (Ковальова, 2017: 12–25).

Виокремлення кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні потребує розуміння кримінальної відповідальності в механізмі кримінально-правового регулювання. Теоретично кримінальна відповідальність виникає в разі, якщо права і обов'язки громадян держави (суб'єктів кримінальних правовідносин) проявляються в їхній поведінці кожного дня. З цього приводу варто звернути увагу на той факт, що соціальна політика становить собою реакцію суспільства на намагання його членів заподіяти шкоду державі або конкретному громадянину.

Обґрунтовуючи кримінальну відповідальність особи, яка вчинила кримінальне правопорушення, варто зазначити, що з погляду соціальної політики кримінальна відповідальність як фундаментальна категорія кримінального права становить собою цілісно-суспільний організм і тому є необхідним засобом забезпечення умов для нормального життя населення. З даним твердженням можна погодитися.

Особа підлягає кримінальній відповідальності за вчинене кримінальне правопорушення. В даному дослідженні поділяється думку тих юристів-практиків, які вважають, що позитивна відповідальність є наслідком правового узгодження діяльності громадян, причому необхідно розрізняти її об'єктивні і суб'єктивні сторони. Перша обумовлена асоціальною позицією громадянина в системі суспільного поділу діяльності в державі, яка регулюється правом, а

друга – ставленням вільного суб'єкта до соціально-правової діяльності також на рівні суспільного життя громадянина.

Розглядаючи правові підстави, на яких громадяни підлягають такій відповідальності, маємо зазначити, що воля людини соціальна, а тому юридично є значущою лише в разі, якщо вона виявляє себе в різноманітних вчинках у суспільстві. Тобто маємо підстави стверджувати, що, забороняючи і дозволяючи, право зміцнює, регулює й охороняє умови нормального життя суспільства (Сухонос з співавт., 2024: 34).

Щодо кримінальної відповідальності, її підстав і механізмів, маємо стверджувати, якщо правова норма та суспільна закономірність збігаються, то правила поведінки, закріплені в юридичних нормах ефективні для наслідків правового узгодження правопорушень в діяльності громадян.

Саме тому визначення кола правопорушень, що визнаються кримінальними правопорушеннями, і є об'єктивною передумовою позитивної кримінальної відповідальності громадян.

В. Сухонос з співавторами обґрунтовує той факт, що «негативну відповідальність можна визначити як наслідки засудження негативного суспільно небезпечного діяння і особи, яка його скоїла, з боку держави, що знайшло своє вираження у вироку суду». Необхідно знати, що за правопорушення застосовується санкція органами державної влади. Наприклад, дії суб'єкта, який визнаний в установленому порядку неосудним (ст. 19 КК), не можуть бути засуджені. Ураховуючи зазначене, можна стверджувати, що кримінальна відповідальність – це державний примус, який полягає в установленні особи, яка вчинила кримінальне правопорушення і застосуванні до неї певних негативних наслідків у формі особистих і майнових обмежень. «Застосовуючи кримінальну відповідальність, держава дає оцінку як самому кримінальному правопорушенню, так і суб'єкту, який його скоїв» (Кримінальний Кодекс України, 2001; Сухонос з співавт., 2024: 35; Кримінальне право України, 2023).

На думку Є. Білоусова, І. Яковюка «практика законотворення останнього часу особливо яскраво свідчить про те, що неможливо створити окремий закон, а тим більше галузь чи цілу систему законодавства, яка б відповідала сучасним вимогам справедливості, без ґрунтовної наукової розробки її концепції. Законодавство має формуватися на підставі ретельно виважених і випробуваних у світовій практиці наукових висновків, що визнані джерелами права» (Міжнародне приватне право, 2021).

В. Тютюгін, М. Рубашенко виокремлюють тезу про те, що зміни до законодавства України про кримінальну відповідальність можуть вноситися виключно законами про внесення змін до цього Кодексу та/або до кримінального процесуального законодавства України, та/або до законодавства України про адміністративні правопорушення (ч. 6 ст. 3 КК) (Тютюгін & Рубашенко, 2024).

Вітчизняні науковці доводять, що кримінальна відповідальність суб'єкта в тому і виявляється, що держава ретельно оцінює кожне кримінальне правопорушення, його суспільну небезпеку і особистість особи, яка вчинила кримінальне правопорушення. Тож, маємо ураховувати державну правову оцінку кримінального правопорушення. Необхідно звернути увагу на той факт, що кримінальна відповідальність може виявлятися не тільки в призначенні покарання, а й у застосуванні заходів виховного впливу щодо неповнолітніх (ст. 97, ч. 2 ст. 105 КК), а також може бути призначене покарання більш м'яке, ніж передбачено законом (ст. 69 КК). В Україні як ніколи зміст кримінальної відповідальності має бути суспільно корисним, щоб виконати поставлену законом мету: «охорона прав і свобод людини і громадянина, поновлення порушеного правопорядку» (Кримінальний Кодекс України, 2001; Сухонос з співавт., 2024: 36).

Водночас, кримінальна відповідальність тісно пов'язана з принципом справедливості. Безперечно, особа, яка вчинила кримінальне правопорушення, має нести покарання. Для цієї особи обов'язок нести кримінальну відповідальність виникає в момент скоєння кримінального правопорушення. Держава в момент скоєння кримінального правопорушення має право притягнути винного до кримінальної відповідальності. Проте, обвинувальний вирок суду покладає на особу, яка скоїла кримінальне правопорушення кримінальну відповідальність, тільки набувши чинності. Необхідно звертати увагу на той факт, що «порушення конституційного принципу настання кримінальної відповідальності тільки в судовому порядку, і не інакше як за вироком суду, у будь-якій теоретичній концепції щодо кримінальної відповідальності обов'язково перенесе її початок у досудову стадію кримінального процесу, чого не може бути в правовій державі. У таких випадках на органи дізнання і слідства буде покладена неприємна для них функція – здійснення правосуддя» (Сухонос з співавт., 2024: 36).

Сьогодні в Україні і в усьому світі існують нові завдання і виклики у суспільному житті. Цей факт необхідно враховувати при підготовці майбутніх юристів у закладах вищої освіти. Маємо зауважити, що правосвідомість та адекватність сучасним реаліям суспільного життя мають враховуватися в фаховій підготовці майбутніх правників (Тютюгін & Рубашченко, 2023).

В нашому дослідженні спираємося на твердження, що юридична (правнича) освіта – це вища освіта за спеціальністю D8 «Право», здобуття якої відбувається за наскрізною програмою в рамках або бакалаврського, або магістерського рівня вищої освіти. Сучасні вітчизняні юристи-практики наголошують на важливості Стандарту юридичної (правничої) освіти, а також встановлення механізмів оцінювання якості юридичної (правничої) освіти. Саме тому в наш час існує потреба забезпечення високої якості освіти для спеціальності D8 «Право».

Вважаємо, що «в перспективі актуальними напрямками розвитку дистанційного навчання юристів стане запровадження фахової перепідготовки на базі здобутої вищої освіти державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу» (Савельєва, 2021: 72).

В. Станіславський зазначає, що «викладачі-практики правових дисциплін наполягають на обсязі освітньої програми (наприклад, на здобуття ступеня магістра права) не менше 300 кредитів ЄКТС, з яких не менше 20 кредитів ЄКТС має становити практична підготовка майбутнього правника». Важливою складовою, на його думку є проходження практичної підготовки здобувачами юридичної (правничої) освіти. Для цього необхідно університетам або правничим школам укладати договори з самоврядними об'єднаннями представників правничих (юридичних) професій до початку навчального року (Станіславський, 2021: 75).

Розглядаючи практичну складову набуття здобувачами вищої юридичної освіти відповідних навичок, зауважимо, що нині заклади вищої освіти при підготовці юристів керуються чинним законодавством про вищу освіту, локальними актами, стратегіями, а ще університети самостійно визначають практичну складову з можливістю отримання більш ефективних «компетенцій і навичок майбутніх правників у рамках автономії, встановленої чинними законодавством» (Станіславський, 2021: 76).

Т. Курман, О. Курман констатують, що реформування вищої юридичної освіти в Україні вимагає забезпечення кримінально-

правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання, внаслідок того, що в наш час заклади вищої юридичної освіти переведені на змішану та дистанційну форму навчання в умовах воєнного стану.

Цей процес спрямовується на особистісний розвиток бакалаврантів та магістрантів спеціальності D8 «Право»; формування здатності опанувати новий досвід в юриспруденції; на отримання переваги активних форм і методів навчання (дискусія, діалог, ділова гра та ін.); «партнерські» стосунки між викладачами та бакалаврантами і магістрантами спеціальності D8 «Право» (а не домінування викладача) (Курман Т & Курман О, 2021: 53).

Необхідно навести приклади з практики змішаного та дистанційного викладання таких юридичних освітніх компонентів (дисциплін), як «Криміналістика» та «Кримінальне право», запровадженої в умовах воєнного стану. Бакалавранти та магістранти спеціальності D8 «Право» при опануванні відповідного освітнього компоненту мають змогу прослуховувати онлайн-лекції в синхронному режимі на платформі ZOOM. При цьому існує можливість особистого спілкування з викладачем-лектором. Також на платформі дистанційного навчання розміщуються електронні друковані та відео-лекції, силабуси, контрольні поточні тести, методична література та ін. Кафедрами права університетів, якими забезпечується викладання правових освітніх компонентів, на початку кожного навчального семестру розробляються і доводяться до відома здобувачів вищої юридичної освіти як бакалаврату, так й магістратури на платформі автоматизованої системи управління освітнім процесом критерії поточного контролю успішності знань майбутніх юристів. Згідно яких викладач правових освітніх компонентів самостійно визначає розподіл балів за виконання завдань за кожна практичне заняття відповідно до програми курсу (освітнього компоненту, дисципліни).

Результатом реалізації вказаних компонентів юридичної (правничої) вищої освіти стала розробка та відкриття в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (Чернігів, Україна) освітніх професійних програм, розрахованих для здобувачів вищої юридичної освіти, а також для вже практикуючих юристів з метою поглиблення як теоретичних, так і практичних знань, умінь, навичок. Для опанування практичних навичок та компетентностей майбутніми юристами рівня бакалаврату щодо прийняття самостійних рішень, складання процесуальних документів, правозастосування у конкретних спірних

ситуаціях, взаємодії із практикуючими юристами, а також проходження практики існує потреба у створенні Юридичної клініки та робота здобувачів вищої освіти в ній. Досягти успіху у професійній правничій діяльності й конкурувати на ринку юридичних послуг – важливе завдання майбутнього правника в різних сферах юридичної діяльності.

Погоджуємося з тезою вітчизняних науковців О. Шеремета, О. Єфремової, що «інноваційні технології не тільки створюють сприятливі умови для професійного розвитку і творчості майбутніх правників, які навчаються на бакалавраті та у магістратурі, але й висувають певні вимоги до викладачів». Щодо викладання правових освітніх компонентів (дисциплін), то складовими в фаховій підготовці майбутніх юристів мають стати такі: володіння освітнім компонентом, перспективність розвитку вітчизняного законодавства; визначати й цілісно структурувати програму (дисципліни) освітнього компоненту; вільно володіти методами та технологіями проблемного навчання; організація самостійної роботи бакалаврантів для підготовки до лекцій, лабораторних та практичних занять; створення наочних засобів (презентації, постери, інтернет канали і чати); використання сучасних технічних та інформаційних засобів та ін. (Шеремет & Єфремова, 2024: 119–146). Також маємо зазначити, що нині існує потреба в залученні юристів-практиків в якості стейкхолдерів з метою посилення правової свідомості й фахової культури здобувачів вищої освіти спеціальності D8 «Право».

Висновки. 1. Кримінально-правова норма в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти потребує радикальних змін в освітньому процесі та використання інноваційних методів навчання. 2. Виокремлення кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти в Україні потребує розуміння кримінальної відповідальності. 3. Здобувачі вищої юридичної освіти мають бути компетентними щодо використання кримінально-правової норми в механізмі кримінально-правового регулювання в процесі реформування вищої юридичної освіти. 4. Зміни до законодавства України про кримінальну відповідальність можуть вноситися виключно законами про внесення змін до Кримінального Кодексу та/або до кримінального процесуального законодавства України, та/або до законодавства України про адміністративні правопорушення. 5. Правосвідомість та адекватність сучасним реаліям суспільного

життя мають враховуватися в фаховій підготовці майбутніх правників (бакалаврату, магістратури). 6. В процесі викладання правових освітніх компонентів (дисциплін), викладачі університетів мають поєднувати такі напрями викладацької діяльності: володіння освітнім компонентом, перспективність розвитку вітчизняного законодавства; визначення структури програми (дисципліни) освітнього компоненту; вільне володіння методами та технологіями проблемного навчання; організація самостійної роботи бакалаврантів та магістрантів; використання сучасних технічних та інформаційних засобів.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо подальше вдосконалення викладання освітніх компонентів в процесі реформування вищої юридичної освіти.

Список використаних джерел

1. Берзін П.С. Злочинні наслідки: поняття, основні різновиди, кримінально-правове значення: монографія. Київ: Дакор, 2009. 736 с.
2. Берзін П.С. Механізм кримінально-правового регулювання: загальнотеоретичні аспекти. *Право і громадянське суспільство*. 4(9). 2014. URL: <http://lclaw.knu.ua/index.php/item/168-mekhanizm-kryminalno-pravovoho-rehulyuvannya-zahalnoteoretychni-aspekty-berzin-p-s>.
3. Ковальова Т.І. Реальний принцип чинності закону про кримінальну відповідальність у просторі за КК України. *Юридична наука*. 2017. № 10. С. 12–25.
4. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1996. № 30. Ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
5. Кримінальне право (Загальна частина): навчальний посібник. / С.А. Шалгунова та ін. За заг. ред. к.ю.н., доц. С.А. Шалгунової. Херсон: Айлант, 2019. 296 с.
6. Кримінальне право України (Загальна частина): Практикум: навч.-метод. посібник. *Вид. 4-те, перероб. та допов.* Київ: Алерта, 2024. 200 с.
7. Кримінальне право України. Загал. частина: підруч. для студентів юрид. вузів і фак. / Г.В. Андрусів, П.П. Андрушко, В.О. Беньківський та ін. За ред. П.С. Матишевського, П.П. Андрушка, С.Д. Шапченка. Київ: Юрінком Інтер, 1997. 712 с.
8. Кримінальний кодекс України : Кодекс України від 05.04.2001 р. № 2341-III : станом на 1 січ. 2024 р. : станом на 1 січ. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text>.
9. Кримінальне право України. Загальна частина. *Вид. 9-те, перероб. та допов.* Київ: Алерта, 2023. 576 с.
10. Курман Т.В., Курман О.В. Інноваційні технології навчання у підготовці студентів-правників. *Scientific and pedagogical internship «Introduction of modern European approaches and innovative methods for the*

training of qualified lawyers»: Internship proceedings, June 7 – July 17, 2021. Wloclawek: «Baltija Publishing», 2021. Pp. 52–55.

11. Міжнародне приватне право: підручник. / Білоусов Є.М. та ін. За заг. ред. Є.М. Білоусова, І.В. Яковюка. Харків: Право, 2021. 408 с.

12. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

13. Савельєва О.М. До проблеми підготовки висококваліфікованих правників в умовах карантинних обмежень: від теорії до практики викладання. Scientific and pedagogical internship «*Introduction of modern European approaches and innovative methods for the training of qualified lawyers*» : Internship proceedings, June 7 – July 17, 2021. Wloclawek: «Baltija Publishing», 2021. Pp. 71–75.

14. Станіславський В.П. Про новітні науково-методичні підходи у підготовці правників на прикладі викладання курсів аграрно-правового циклу. Scientific and pedagogical internship «*Introduction of modern European approaches and innovative methods for the training of qualified lawyers*» : Internship proceedings, June 7 – July 17, 2021. Wloclawek: «Baltija Publishing», 2021. Pp. 75–78.

15. Сухонос В.В., Сухонос В.В. (мол.), Білокінь Р.М., Бондаренко О.С. Кримінальне право України (Загальна частина): підручник. За заг. ред. доктора юридичних наук, професора В.В. Сухоноса. Суми: Університетська книга, 2024. 476 с.

16. Тютюгін В.І., Рубащенко М.А. Кримінальне право України (Загальна та Особлива частини): посіб. для підгот. до зовніш. незалеж. оцінювання. / Відп. ред. В.І. Тютюгін, М.А. Рубащенко. 5-те вид., перероб. і допов. Харків: Право, 2024. 366 с.

17. Тютюгін В.І., Рубащенко М.А. Кримінальне право України (Загальна та Особлива частини): посіб. для підгот. до зовніш. незалеж. оцінювання. / Відп. ред. В.І. Тютюгін. 4-те вид., перероб. і допов. Харків: Право, 2023. 352 с.

18. Шапченко С.Д. Механізм кримінально-правового регулювання в правовій системі України: поняття та структура. *Вісник Київського національного університету. Юридичні науки*. Вип. 40. 2000. С. 63–67.

19. Шеремет О., Єфремова О. Організаційно-правові засади реформування вищої юридичної освіти. *Теорія і методика професійної освіти: колективна монографія*. Розділ 8. Випуск 2. 2024. Чернігів: Десна Поліграф, 2024. С. 119–146.

References

1. Berzin, P.S. (2009). *Zlochynni naslidky: poniattia, osnovni riznovydy, kryminalno-pravove znachennia*: [Criminal consequences: concept, main types, criminal law significance]: monohrafiia. [monograph]. Kyiv: Dakor [in Ukrainian].

2. Berzin, P.S. (2014). *Mekhanizm kryminalno-pravovoho rehuliuвання: zahalnoteoretychni aspekty*. [The mechanism of criminal law regulation:

general theoretical aspects]. *Pravo i hromadianske suspilstvo. – Law and civil society*. 4(9). URL: [http://lcslaw.knu.ua/index.php/item/168-mekhanizm-kryminalno-pravovoho-rehulyuvannya-zahalnoteoretychni-aspekty-berzin-p-s_\(data_zvernennia_04.06.2025\)](http://lcslaw.knu.ua/index.php/item/168-mekhanizm-kryminalno-pravovoho-rehulyuvannya-zahalnoteoretychni-aspekty-berzin-p-s_(data_zvernennia_04.06.2025)) [in Ukrainian].

3. Kovalova, T.I. (2017). Realnyi pryntsyp chynnosti zakonu pro kryminalnu vidpovidalnist u prostori za KK Ukrainy. [The real principle of the validity of the law on criminal liability in the space under the Criminal Code of Ukraine]. *Yurydychna nauka. – Legal science*. № 10. Ss. 12–25 (data zvernennia 04.06.2025) [in Ukrainian].

4. Konstytutsiia Ukrainy. [Constitution of Ukraine]. (1996). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR) – Information of the Supreme Council of Ukraine*, 1996, № 30, st. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (data zvernennia 04.06.2025) [in Ukrainian].

5. Kryminalne pravo (Zahalna chastyna): (2019) [Criminal law (General part)]: navchalnyi posibnyk. [tutorial]. / S.A. Shalhunova ta in. Za zah. red. k.yu.n., dots. S.A. Shalhunovoi. Kherson: Ailant [in Ukrainian].

6. Kryminalne pravo Ukrainy (Zahalna chastyna): (2024) [Criminal Law of Ukraine (General Part)]: Praktykum: [Workshop]: navch.-metod. posibnyk. [teaching-methodical manual]. *Vyd. 4-te, pererob. ta dopov. Kyiv: Alerta* [in Ukrainian].

7. Kryminalne pravo Ukrainy. Zahal. chastyna: (1997) [Criminal law of Ukraine. General part]: pidruch. dlia studentiv yuryd. vuziv i fak. [textbook for students of law schools and faculties]. / H.V. Andrusiv, P.P. Andrushko, V.O. Benkivskiyi ta in. Za red. P.S. Matyshevskoho, P.P. Andrushka, S.D. Shapchenka. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

8. Kryminalnyi kodeks Ukrainy: (2001): [Criminal Code of Ukraine] : Kodeks Ukrainy [Code of Ukraine] vid 05.04.2001 r. № 2341-III : stanom na 1 sich. 2024 r. : stanom na 1 sich. 2024 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (data zvernennia 04.06.2025) [in Ukrainian].

9. Kryminalne pravo Ukrainy. Zahalna chastyna. (2023). [Criminal law of Ukraine. General part]. *Vyd. 9-te, pererob. ta dopov. Kyiv: Alerta* [in Ukrainian].

10. Kurman, T.V., Kurman, O.V. (2021). Innovatsiini tekhnolohii navchannia u pidhotovtsi studentiv-pravnykiv. [Innovative learning technologies in training law students]. Scientific and pedagogical internship «Introduction of modern European approaches and innovative methods for the training of qualified lawyers»: Internship proceedings, June 7 – July 17, 2021. Wloclawek: «Baltija Publishing», ss. 52–55 [in Ukrainian].

11. Mizhnarodne pryvatne pravo: (2021) [Private international law]: pidruchnik. [textbook]. / Bilousov Ye.M. ta in. Za zah. red. Ye.M. Bilousova, I.V. Yakoviuka. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

12. Pro vyshchu osvitu (2014): [About higher education] Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 1 lypnia 2014 roku № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.Ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 01.06.2025) [in Ukrainian].

13. Saveleva, O.M. (2021). Do problemy pidhotovky vysokokvalifikovanykh pravnykiv v umovakh karantynnykh obmezhen: vid teorii do praktyky vykladannia. [To the problem of training highly qualified lawyers under quarantine restrictions: from theory to teaching practice]. Scientific and pedagogical internship «*Introduction of modern European approaches and innovative methods for the training of qualified lawyers*» : Internship proceedings, June 7 – July 17, 2021. Wloclawek: «Baltija Publishing», ss. 71–75 [in Ukrainian].

14. Stanislavskiy, V.P. (2021). Pro novitni naukovo-metodychni pidkhody u pidhotovtsi pravnykiv na prykladi vykladannia kursiv aharno-pravovoho tsykladu [About the latest scientific and methodological approaches in the training of lawyers on the example of teaching courses in the agricultural and legal cycle]. Scientific and pedagogical internship «*Introduction of modern European approaches and innovative methods for the training of qualified lawyers*» : Internship proceedings, June 7 – July 17, 2021. Wloclawek: «Baltija Publishing», ss. 75–78 [in Ukrainian].

15. Sukhonos, V.V., Sukhonos, V.V. (mol.), Bilokin, R.M., Bondarenko, O.S. (2024). Kryminalne pravo Ukrainy (Zahalna chastyna): [Criminal Law of Ukraine (General Part)]: pidruchnyk. [textbook]. Za zah. red. doktora yurydychnykh nauk, profesora V.V. Sukhonosa. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

16. Tiutiuhin, V.I., Rubashchenko, M.A. (2024). Kryminalne pravo Ukrainy (Zahalna ta Osoblyva chastyny): [Criminal Law of Ukraine (General and Special Parts)]: posibnyk [manual] dlia pidhot. do zovnish. nezalezh. otsiniuvannia. / Vidp. red. V.I. Tiutiuhin, M.A. Rubashchenko. 5-te vyd., pererob. i dopov. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

17. Tiutiuhin, V.I., Rubashchenko, M.A. (2023). Kryminalne pravo Ukrainy (Zahalna ta Osoblyva chastyny): [Criminal Law of Ukraine (General and Special Parts)]: posibnyk. [manual] dlia pidhot. do zovnish. nezalezh. otsiniuvannia. / Vidp. red. V.I. Tiutiuhin. 4-te vyd., pererob. i dopov. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

18. Shapchenko, S.D. (2000). Mekhanizm kryminalno-pravovoho rehu-liuvannia v pravovii systemi Ukrainy: poniattia ta struktura. [The mechanism of criminal law regulation in the legal system of Ukraine: concept and structure]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu. – Bulletin of Kyiv National University. Yurydychni nauky. Vyp. 40. Ss. 63–67* [in Ukrainian].

19. Sheremet, O., Yefremova, O. (2024). Orhanizatsiino-pravovi zasady reformuvannia vyshchoi yurydychnoi osvity. [Organizational and legal principles of reforming higher legal education]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity: [Theory and methodology of vocational education]* kolektyvna monohra-fiiia. [collective monograph]. Rozdil 8. Vypusk 2. Chernihiv: Desna Polihraf, Ss. 119–146 [in Ukrainian].

Олег ШЕРЕМЕТ

ORCID 0000-0002-9512-991X
Scopus-Author ID 57868069500

Доктор юридичних наук, професор,
ректор Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: sheremet.oleg.en@gmail.com

Oleg SHEREMET

ORCID 0000-0002-9512-991X
Scopus-Author ID 57868069500

Doctor of Law, Professor,
Rector of the T.H. Shevchenko
National University
«Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: sheremet.oleg.en@gmail.com

Олена ЄФРЕМОВА

ORCID 0000-0002-2085-9088

Кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри права,
філософії та політології
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: Yefremova111999@gmail.com

Olena YEFREMOVA

ORCID 0000-0002-2085-9088

PhD of Law, Associate Professor
of the Department of Law,
Philosophy and Political Science
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: Yefremova111999@gmail.com

Олександра ГРИЩЕНКО

ORCID 0000-0002-3725-8094

Кандидат юридичних наук,
старший викладач кафедри права,
філософії та політології
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: pravo3000@bigmir.net

Alexandra HRYSHCHENKO

ORCID 0000-0002-3725-8094

PhD of Law, Senior Lecturer
of the Department of Law,
Philosophy and Political Science
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: pravo3000@bigmir.net



УДК 378.018:005.6

DOI 10.69842/prof2025.3.2

Наталія НОСОВЕЦЬ, Олена ПОЛЕТАЙ, Олександр КАЛМИКОВ

Nataliia NOSOVETS, Olena POLETAY, Oleksandr KALMYKOV

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ЯК ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**THEORETICAL SUBSTITUTION OF DISTANCE LEARNING
AS A FORM OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE HIGHER
SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS**

Постановка проблеми. Заклади вищої освіти різного рівня акредитації активно впроваджують дистанційну освіту у зв'язку із російсько-українською війною та введенням воєнного стану в нашій країні та заборонаю відвідувати заклади освіти, щоб зберегти життя й здоров'я як здобувачів вищої освіти, так і науково-педагогічних працівників. Дистанційна форма навчання є способом здобуття вищої освіти та складником системи вищої освіти, що передбачає вивчення всіх освітніх компонентів відповідно до спеціальності, курсів і навчальних планів.

Для ефективного функціонування дистанційного навчання необхідні ефективна методика навчання, спеціально розроблені курси, належне технічне забезпечення, підготовлені науково-педагогічні працівники.

Методологія дослідження базується на сучасних положеннях педагогічної науки і відображає сутність та зміст використання дистанційного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Наукова новизна. Схарактеризовано проблему використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти для більш ефективного освітнього процесу здобувачів різних спеціальностей.

Мета розділу полягає у теоретичному обґрунтуванні використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти для більш ефективного освітнього процесу.

Висновки. 1. Дистанційна форма здобуття освіти відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі закладів вищої освіти. 2. Дистанційна форма навчання є способом здобуття вищої освіти та складником системи вищої освіти, що передбачає вивчення всіх освітніх компонентів відповідно до спеціальності, курсів і навчальних планів. 3. Використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти підвищує якість та наочність навчання, є цілеспрямованою, збільшує темп навчання і обсяг самостійної роботи. 4. Дистанційне навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що разом із онлайн-технологіями дозволяє здобувачам вищої освіти різних спеціальностей та викладачам ефективно проводити освітній процес як в бакалавраті, так й в магістратурі. 5. Дистанційні технології є основою для взаємодії суб'єктів освітнього процесу у дистанційному навчанні. 6. Одним із засобів реалізації дистанційного навчання в час воєнного стану називають «доповнену реальність», що має ряд можливостей до візуалізації та віртуалізації реальних об'єктів під час проведення лабораторних та практичних робіт. Використання доповненої реальності покращує результативність вищої освіти. 7. Використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти дозволяє створити більш ефективний освітній процес для здобувачів різних спеціальностей.

Ключові слова: дистанційне навчання, засоби реалізації дистанційного навчання, інформаційні комп'ютерні технології, освітній процес у вищій школі.

Problem statement. Higher education institutions of various levels of accreditation are actively implementing distance education in connection with the Russian-Ukrainian war and the introduction of martial law in our country and the ban on visiting educational institutions in order to preserve the lives and health of both higher education students and scientific and pedagogical workers. Distance learning is a way of obtaining higher education and a component of the higher education system, which involves studying all educational components in accordance with the specialty, courses and curricula.

For the effective functioning of distance learning, effective teaching methods, specially developed courses, appropriate technical support, and trained scientific and pedagogical workers are necessary.

The research methodology is based on modern provisions of pedagogical science and reflects the essence and content of using distance learning in the educational process of higher education institutions.

Scientific novelty. The problem of using distance learning in higher education institutions for a more effective educational process of students of various specialties is characterized.

The purpose of the section is to theoretically substantiate the use of distance learning in higher education institutions for a more effective educational process.

Conclusions. 1. The distance form of obtaining education occurs through the indirect interaction of participants in the educational process who are distant from each other in the specialized environment of higher education institutions. 2. The distance form of learning is a way of obtaining higher education and a component of the higher education system, which involves studying all educational components in accordance with the specialty, courses and curricula. 3. The use of distance learning in higher education institutions increases the quality and clarity of learning, is purposeful, increases the pace of learning and the amount of independent work. 4. Distance learning is an approach, pedagogical and technological model, a methodology that, together with online technologies, allows higher education students of various specialties and teachers to effectively conduct the educational process both in undergraduate and graduate studies. 5. Distance technologies are the basis for the interaction of subjects of the educational process in distance learning. 6. One of the means of implementing distance learning during martial law is called «augmented reality», which has a number of possibilities for visualization and virtualization of real objects during laboratory and practical work. The use of augmented reality improves the effectiveness of higher education. 7. The use of distance learning in higher education institutions allows you to create a more effective educational process for applicants of various specialties.

Key words: distance learning, means of implementing distance learning, information computer technologies, of the higher school educational process.

Постановка проблеми. Дистанційне навчання сьогодні застосовується у закладах вищої освіти разом з іншими інституційними формами. Ними є такі: очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева. Впровадженню дистанційного навчання сприяє розвиток інформаційних технологій. Порядок реалізації дистанційного навчання в Україні відображений у таких нормативних документах, як Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-154 від 11.03.2020 та Законах України «Про освіту» (2017) і «Про вищу освіту» (2014). В наш час ще не розроблена єдина система дистанційного та змішаного навчання у вищій школі. Існує чимало моделей, запроваджених закладами вищої освіти. Проте єдиної ефективної системи викладання освітніх компонентів та оцінювання знань здобувачів вищої освіти різних спеціальностей при використанні дистанційного навчання ще не запроваджено.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні й практичне застосування дистанційного навчання в закладах вищої освіти України

для підвищення якості та ефективності освітнього процесу здобувачів різних спеціальностей розглянуто в наукових розвідках вітчизняних вчених: В. Жулкевської (2005), О. Кареліної (2005), О. Кириленко (2008), Г. Яценко (2009) та інші. Дидактичну основу вивчення проблеми дистанційного навчання розкривають монографії: О. Андреева з співавторами (2013); С. Антощук (2006); Б. Шуневич (2005) та ін.

Новітнім технологіям дистанційного навчання присвятили свої наукові праці: О. Андреев з співавторами (2013) в колективному дослідженні характеризує педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання (Андреев та ін., Харків: 2013); І. Бацуровська (2019) висвітлює теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів (Бацуровська, 2019); Ю. Біляй (2018) схарактеризовано в кандидатському дослідженні методичну систему підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики до використання технологій дистанційного навчання (Біляй, 2018); І. Блощинський (2015) аналізує сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі (Блощинський, 2015) та ін.

Питанням дистанційної освіти присвячені праці таких зарубіжних дослідників: А. Kaye, G. Rumble, K. Harry (Kaye & Rumble, 2018; Rumble & Harry, 2018).

Методологія дослідження базується на сучасних положеннях педагогічної науки і відображає сутність та зміст використання дистанційного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Наукова новизна. Схарактеризовано проблему використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти для ефективного освітнього процесу здобувачів різних спеціальностей.

Мета розділу полягає у теоретичному обґрунтуванні використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти для ефективного освітнього процесу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні недостатньо схарактеризована проблема впровадження та використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти для ефективного освітнього процесу здобувачів різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про освіту» (2017) наголошує, що дистанційна освіта має на меті створити «безпечне освітнє середовище – як сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди» (Про освіту, 2017).

Як обґрунтовано в статті 9 Закон України «Про освіту» (2017) «Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Про освіту, 2017). Водночас, також констатовано, що «Метою (місією) вищої освіти в Україні є інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудова ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя. Розвиток інформаційного суспільства та високотехнологічної економіки потребує масової вищої освіти, вимагає від кожної сучасної людини високого рівня освіченості та здатності до критичного мислення. Вища освіта стає необхідним стратегічним елементом безпеки суспільства. Стратегічним пріоритетом держави повинно бути максимально можливе без компромісів щодо якості охоплення населення країни вищою освітою, стимулювання здобуття другої та наступної вищої освіти в межах безперервної освіти дорослих» (Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти, 2020).

Нині створені різноманітні інтернет-платформи для організації дистанційного навчання. Платформою, яку почали використовувати заклади вищої освіти першою була Classroom. За твердженням викладачів ЗВО, вона є не складною для опанування. Сьогодні більш популярною в українських ЗВО є платформа Moodle. Moodle має ефективніші функціональні можливості та більш зручній інструментарій ніж Classroom.

У сучасному освітньому середовищі вищої школи дистанційне навчання допомагає здобувачам вищої освіти приймати активну участь в освітньому процесі.

Т. Муращенко (2017) характеризує змішане та дистанційне навчання як спосіб доступу до якісної освіти. Як обґрунтовано в наукових розвідках й у випадку очного навчання, дистанційна форма має обов'язкову заплановану програму та систему викладання. У закладах вищої освіти дистанційна форма навчання складається з таких рівнів: «1) навчання за допомогою ІКТ таких як комп'ютер, смартфон. (В цьому випадку здобувач вищої освіти

самостійно вирішує поставлені завдання); 2) взаємодія з викладачем ЗВО з різних спеціальностей (за допомогою ІКТ); 3) співробітництво з провідними експертами досліджуваної спеціальності (за допомогою ІКТ)». «Важливе місце в системі дистанційного навчання належить самостійній роботі здобувачів. Тому організації самостійної роботи належить приділяти особливу увагу. Запропоновано базову модель організації самостійної роботи студентів в системі дистанційної освіти» (Муращенко, 2017). Погоджуємося з даною тезою, яку вважаємо необхідною для ефективнішого впровадження дистанційного навчання у вищій школі.

Необхідно також спиратися на важливі етапи організації дистанційного навчання. А. Стадній (2020) виокремлює структурно-функціональну модель організації мережевого курсу дистанційного групового навчання, перевагами якої є результативність (що визначається у виконанні практичної діяльності, моніторингу, контрольних зрізів), універсальність (використання у будь-якому ЗВО), оптимальність (раціональне використання ресурсів); гнучкість (адаптивність до різних навчальних умов). Науковець вважає необхідним впровадження соціально-емоційної складової моделі дистанційного навчання. «Традиційними принципами дистанційного навчання є: самостійність, науковість, системність і систематичність, активність, принципи розвивального навчання, наочності, доступності, диференціації та індивідуалізації навчання, активності в навчанні, зв'язок теорії з практикою, нетрадиційними: демократизація навчання, оптимізація процесу, принципи інтерактивності, диференціації та нетрадиційності системи навчання» (Стадній, 2020: 151–156).

Н. Ткачова розглядає дистанційне навчання як дієвий інструмент менеджменту освіти, характеризує особливості впровадження навчальних інформаційних систем в дистанційне навчання. Водночас дистанційне навчання вважається інноваційним підходом у реалізації освітнього процесу у вищій школі. «Для України, як держави, дистанційна освіта є соціально значущою, бо серед основних користувачів дистанційної освіти в сучасному світі є особи з особливими потребами і внутрішньо переміщені особи» (Ткачова & Казанська & Шевцова, 2020: 235–238; Ткачова & Казанська, 2020: 68–71).

Одним із засобів реалізації дистанційного навчання в час воєнного стану називають «доповнену реальність», що має ряд можливостей до візуалізації та віртуалізації реальних об'єктів під час проведення лабораторних та практичних робіт. «Ефективним

засобом реалізації дистанційного навчання є доповнена реальність. В. Ткачук з співавт. використовують доповнену реальність як засіб організації групової та самостійної роботи здобувачів вищої освіти під час практичної підготовки. Це дає можливість організації інтерактивного навчання, а також спільного з іншими здобувачами виконання лабораторних робіт без допомоги викладача». «Доповнена реальність є новою технологією зі значним потенціалом для реалізації інноваційних методів навчання. Використання доповненої реальності покращує результати вищої освіти» (Ткачук & Єчкало & Тарадуда & Стеблівець, 2020: 43–53).

Для університетів країн Європи дистанційне навчання давно стало повсякденною практикою. «Відкритий університет у Великобританії (офіційна назва – The Open University) спеціалізуються на дистанційній освіті, Національний університет дистанційної освіти (Universidad Nacional de Educación a Distancia) та Центр відкритого навчання в Іспанії (Centro de Enseñanza a Distancia), Відкритий університет Нідерландів (Open University of the Netherlands), Заочний університет міста Хаген (Fernuniversität in Hagen) в Німеччині, Відкритий університет Ізраїлю (The Open University of Israel)» та інші (Шуневич, 2005).

О. Щербина присвятила науковій праці проектуванню електронних освітніх ресурсів для відкритих університетських систем підвищення кваліфікації викладачів (Щербина, 2019).

Коротко розглянемо що таке дистанційна освіта у вишах (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023). «Дистанційне навчання – це сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які передбачають здобуття освіти без фізичної присутності здобувачів у закладі освіти». ЗВО мають враховувати й відмінності дистанційного навчання від заочного. Найперше – це використання синхронного режиму, коли здобувачі працюють разом із викладачами закладу офлайн. Необхідно при цьому впроваджувати засоби та технічні рішення зв'язку в реальному часі. Заклад вищої освіти має контролювати дотримання розробленого розкладу занять та дедлайнів. Терміни навчання здобувачів вищої освіти за дистанційною формою встановлюється закладом вищої освіти до початку освітнього процесу. Терміни не мають бути меншими, ніж за денною формою і напрямами підготовки або спеціальностями. У ЗВО бажано створити центр дистанційного навчання. Міністерство освіти і науки України створює нормативний регламент щодо використання

дистанційної освіти (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023).

Дане дослідження виокремлює особливості дистанційної освіти (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023). Щодо загальних рис дистанційного навчання у закладах вищої освіти, то ними є такі: «інтерактивна взаємодія в освітньому процесі, виокремлення часу для самостійного засвоєння матеріалу, консультаційний супровід у процесі навчання» (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023).

У вітчизняних закладах вищої освіти існує ряд переваг дистанційного навчання. *Перевагами є такі:* ефективніше використання інтерактивних технологій; можливість навчатися на відстані без використання транспорту; вчасно розпочинаються навчальні заняття; залучення у освітній процес фізично віддалених експертів, фахівців або замість викладачів різних спеціальностей; ефективніше використання принципу наочності в процесі занять.

Також в процесі дистанційного навчання присутні *недоліки:* 1) потреба у надійному технічному оснащенні, 2) потреба працювати у дистанційному режимі, 3) недостатньо візуальної, емоційної та психологічної комунікації із учасниками освітнього процесу.

Визначимо специфіку організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023). *Специфікою організації освітнього процесу за дистанційної формою навчання вітчизняні науковці вважають наступні організаційні складові:* різні форми (самостійна робота, навчальні заняття, практична підготовка, контрольні заходи); види навчальних занять (лекція, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації та інші); навчальні заняття проводяться зі здобувачами дистанційно у синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану; навчальні матеріали, спілкування між суб'єктами під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі; виконання практичних (контрольних) робіт, відбувається дистанційно, що визначається робочою програмою освітнього компонента (дисципліни); лабораторні заняття проводяться дистанційно з використанням відповідних віртуальних тренажерів; контрольні заходи з освітнього компонента (дисципліни) включають проміжний (тематичний, модульний), підсумковий та інші визначені закладом вищої освіти контролі знань, умінь та навичок, набутих здобувачами в освітньому процесі.

Для виокремлення змісту *системотехнічного забезпечення дистанційного навчання* (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023) маємо коротко розкрити основні складові.

Ними є такі: *апаратні засоби* (комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відео- конференційного зв'язку). Вони забезпечують розроблення і використання веб-ресурсів освітнього призначення для навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання; *інформаційно-комунікаційне забезпечення* (доступ всім суб'єктам дистанційного навчання ЗВО доступ до веб-ресурсів і веб-сервісів для реалізації освітнього процесу); *програмне забезпечення* (ліцензійне або побудоване на програмних продуктах з відкритими кодами); *веб-ресурси освітніх компонентів* (дисциплін), що необхідні для забезпечення дистанційного навчання (методичні рекомендації щодо використання, послідовності виконання завдань, специфіки контролю); *документи планування освітнього процесу* (освітні програми, навчальні програми, тематичні плани, розклади занять); відео- записи лекцій, практичних занять; мультимедійні матеріали (як лекційні, так і до практичних занять); глосарії; завдання до практичних занять із методичними рекомендаціями; віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання; варіанти тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із перевіркою викладачем (або автоматично); ділові ігри із методичними рекомендаціями; посилання на електронні бібліотеки; дистанційний курс, що об'єднує зазначені вище веб-ресурси освітнього компоненту (дисципліни) мають бути єдиним педагогічним сценарієм для даного освітнього компоненту. Вітчизняні вчені зазначають, що перелік веб-ресурсів освітніх компонентів (дисциплін) необхідних для забезпечення дистанційного навчання та їх перевірка визначається конкретним ЗВО залежно від профілю освітнього компоненту (дисципліни) (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023).

З метою ефективною реалізації освітнього процесу усі заклади вищої освіти створили сучасні онлайн-платформи, на яких зібрано всі електронні ресурси конкретного ЗВО. Такими можуть бути: електронні навчальні курси з усіх освітніх компонентів (як обов'язкових, так і вибіркових), персональні кабінети викладачів ЗВО, журнал оцінок, каталог вибіркових дисциплін та ін. Найбільш популярним мобільним додатком для дистанційного навчання у вищій школі є Moodle. Цей додаток дає змогу опрацювати та виконувати завдання в режимі офлайн постійно. Також

у дистанційному навчанні у ЗВО використовуються для комунікацій Google Meets, Zoom, інші сервіси GSuite (Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості, 2023).

Існує ряд відмінностей між онлайн-навчанням та дистанційним навчанням. При дистанційному навчанні здобувачі вищої освіти різних спеціальностей можуть використовувати доступ до записаних викладачами відео- матеріалів у зручний для себе час. Важливе самостійне планування підготовки до дистанційного навчання (Дистанційне навчання, 2025).

В Україні діє Положення про дистанційне навчання (2013) визначає основні засади організації та запровадження дистанційного навчання. Згідно цього Положення, під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. «1.3. Це Положення поширюється на дистанційне навчання у: загальноосвітніх навчальних закладах; професійно-технічних навчальних закладах; вищих навчальних закладах» (Положення про дистанційне навчання, 2013).

Також Положення про дистанційне навчання (2013) виокремлює мету та завдання дистанційного навчання. «1.4. Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників. 1.5. Завданням дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей» (Положення про дистанційне навчання, 2013).

При вивченні освітніх компонентів в процесі дистанційного навчання викладачі закладів вищої школи мають виховувати у здобувачів вищої освіти повагу до державної мови та державних

символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, також дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього природного середовища нашої країни (Про освіту, 2017).

Визначаючи терміни дистанційного навчання здобувачів вищої освіти різних спеціальностей Положенням про дистанційне навчання (2013) встановлюється термін не менший, ніж за денною формою за відповідними напрямками підготовки та спеціальностями. Щодо кількості студентів, здобувачів ЗВО, які навчаються за дистанційною формою, то вона визначається відповідно до рішення вченої ради ЗВО в межах ліцензованого обсягу підготовки. «При цьому норматив чисельності студентів та слухачів, що навчаються у ВНЗ за дистанційною формою, повинен становити не менше одного викладача на вісімнадцять студентів (слухачів)» (Положення про дистанційне навчання, 2013).

Положенням про дистанційне навчання (2013) визначає також і специфіку організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання. Освітній процес за дистанційною формою навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка (у ЗВО); професійно-практична підготовка (у ПТНЗ); контрольні заходи (Пункт 3.1 розділу III із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 761 від 14.07.2015). Виокремлено основні види навчальних занять за дистанційною формою навчання є: лекція, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації та інші (Пункт 3.2 розділу III із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 761 від 14.07.2015). Навчальні заняття у ЗВО за дистанційною формою проводяться зі здобувачами вищої освіти «дистанційно у синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану» (Положення про дистанційне навчання, 2013).

Сьогодні вітчизняні та міжнародні видання розглядають комп'ютеризацію освітнього процесу та впровадження інноваційних технологій як один з найважливіших чинників організації викладання різноманітних освітніх компонентів. У 2007 році фахівці Sloan Consortium уточнили, що використовується «навчання підсилене дистанційними технологіями (до 30%); – змішане навчання (blended learning) – з використанням до 80% технологій дистанційного навчання; – чисте дистанційне навчання (online learning)» (Allen I. Elaine & Seaman Jeff, 2011: 7). В процесі використання інноваційних технологій навчання стає більш орієнтованим

на здобувачів вищої освіти. Також віртуальні навчальні середовища максимізують взаємодію та співробітництво, зацікавленість у навчанні та отриманні нової інформації як здобувачами, так і викладачами (Свиридюк, 2021: 190–193; Єфремова & Котлярова & Грищенко, 2023: 15–20).

Констатуємо також, що ЗВО при організації освітнього процесу за будь-якою формою навчання «технології дистанційного навчання можуть використовуватись для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також при здійсненні навчальних занять» (Положення про дистанційне навчання, 2013).

Стаття 57 Закону України «Про освіту» (2017) гарантує державні гарантії в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану «1. Здобувачам освіти, працівникам закладів освіти, установ освіти, наукових установ, у тому числі тим, які в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану в Україні чи окремих її місцевостях, оголошених у встановленому порядку (особливий період) були вимушені змінити місце проживання (перебування), залишити робоче місце, місце навчання, незалежно від місця їх проживання (перебування) на час особливого періоду гарантується: організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників» (Про освіту, 2017).

Для характеристики процесу забезпечення дистанційного навчання у ЗВО варто розглянути водночас студентоцентроване навчання. «Студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» (Про вищу освіту, 2014).

Закон України «Про вищу освіту» (стаття 49) наголошує, що «дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Про вищу освіту, 2014). Саме тому спиратися

на студентоцентроване навчання у закладах вищої освіти необхідно в процесі дистанційного навчання.

Переваги дистанційних освітніх компонентів: гнучкість – можливість викладення матеріалу дисципліни з урахуванням підготовки, здібностей студентів; актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок; зручність – можливість навчання у зручний час, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу; модульність – розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми; економічна ефективність – метод навчання дешевший, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень; можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю здобувачів; інтерактивність – активне спілкування між здобувачами групи і викладачем; більші можливості контролю якості навчання; відсутність географічних кордонів для здобуття освіти.

В країнах Західної Європи ця форма з'явилася вже досить давно і має велику популярність серед здобувачів вищої освіти через її економічні показники і навчальну ефективність. Дистанційну форму навчання ще називають «освітою протягом усього життя» через те, що більшість тих, хто навчається, – дорослі люди. Багато хто з них має потребу швидко і якісно засвоїти нові знання і набути навички роботи. Саме тоді оптимальною формою може стати дистанційне навчання» (Дистанційна освіта, 2025).

У системі дистанційного навчання виділені 4 типи суб'єкта: «1. Здобувач – той, хто навчається. 2. Тьютор – той, хто навчає. 3. Організатор – той, хто планує навчальну діяльність, розробляє програми навчання, займається розподіленням здобувачів за групами і навчальним навантаженням на тьюторів, вирішує різні організаційні питання. 4. Адміністратор – той, хто забезпечує стабільне функціонування системи, вирішує технічні питання, слідкує за статистикою роботи системи» (Дистанційна освіта, 2025).

Важливим елементом дистанційного навчання є дистанційний курс (або освітній компонент, який вивчається дистанційно). До початку навчання *тьютори* розробляють дистанційні курси за своїми освітніми компонентами. В процесі навчання курси можуть змінюватися і доповнюватися. Викладачі мають змогу самі вирішувати, як буде виглядати дистанційний курс (які мультимедійні елементи в ньому будуть застосовуватися). Спосіб використання комп'ютерних технологій при підготовці дистанційного курсу значно впливає на ефективність його засвоєння та підвищує навчальний ефект. *Тьютори* створюють і призначають тести і

завдання, які також потрібно вчасно проходити та спеціальні перевірочні (граничні) тести за відповідними розділами курсу. Взаємодія між суб'єктами системи дистанційного навчання здійснюється за допомогою системи форумів, чатів або електронної пошти. Для організації дійсно ефективного освітнього процесу дистанційного навчання необхідна систематична робота з сторони як студента, так і тьютора майже кожного дня упродовж всього терміну навчання» (Дистанційна освіта, 2025).

В процесі більш ефективної організації дистанційного навчання в закладах вищої освіти викладачі ЗВО мають знати та виконувати *обов'язки* науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників. Стаття 58 Закону України «Про вищу освіту» (2014) виокремлює обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників. Ними є такі: «1. Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти зобов'язані: 1) забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників); 2) підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників); 3) дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів України; 3) дотримуватися в освітньому процесі та науковій (творчій) діяльності академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами вищої освіти» (Про вищу освіту, 2014).

У Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки зазначено (Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки, 2022), що найважливішим для держави є виховання людини з інноваційним мисленням та культурою, проектування ефективного освітнього простору, що враховує інноваційний розвиток освіти та особистості. Вважаємо, що дистанційне навчання здобувачів вищої освіти різних спеціальностей безпосередньо пов'язане з інноваційним розвитком вищої освіти та особистості здобувачів.

Згідно наукових розвідок зарубіжних та вітчизняних вчених до цього процесу безпосередньо відносяться самонавчання на робочому місці з поєднанням коучингу, наставництва та консультації у колег, або здобуття формальної освіти у відповідній

установі. Це означає певний аспект «персоналізації освіти» конкретної особи (Heather Staker & Michael B. Horn, 2016; Бугайчук, 2016: 15).

Викладачі закладів вищої освіти активно використовують мультимедійні технології як засіб удосконалення та модернізації освітнього процесу. Необхідно на лекціях використовувати презентації, що містять різні типи інформації (текст, звук, графіка та анімація). При цьому важливо пам'ятати, що інформаційне освітнє середовище у закладах вищої освіти ґрунтується на сучасному компетентнісному підході. Особистісно-зорієнтоване навчання формує у здобувачів вищої освіти різних спеціальностей здатність розв'язувати життєві та професійні проблеми, застосовувати наявні знання, уміння та навички на практиці в подальшій професійній діяльності.

У даному дослідженні спираємося на положення статті 56 Закону України «Про вищу освіту». Стаття констатує, що у сучасних умовах ймовірним є скорочення годин так званої «аудиторної роботи» (Про вищу освіту, 2014). А це потребує змішаного та дистанційного навчання в закладах вищої освіти різних спеціальностей. Маємо зазначити, що для ініціації змішаного та дистанційного навчання на інституційному рівні необхідні такі передумови: «1. Запит від стейкхолдерів, зокрема викладачів та/або студентів, що часто є рушієм переходу до змішаного навчання. Якщо ж єдиним фактором, що ставить на порядок денний питання змішаного навчання, є зовнішньо зумовлена необхідність, як-от епідемія COVID-19, реалізація змішаного навчання буде радше формальною». 2. «Готовність керівництва закладу до підтримки, витрат, змін у структурі організації закладу освіти тощо є визначальним фактором. Без цього жодна ініціатива не досягне інституційного рівня». Реалізація відбувається на двох рівнях: *бачення* – узгодити реалізацію змішаного навчання зі стратегією закладу освіти, визначити критерії успішної реалізації, «тримати руку на пульсі»; *управління* – підтримувати змішане навчання під час визначення пріоритетів закладу освіти при розподілі ресурсів, визначати ролі й відповідальність підрозділів». 3. «Ресурси – фінансові, матеріальні та людські – є не менш важливим фактором, від якого залежить успішна реалізація змішаного навчання». Це той етап, на якому ми розуміємо, що використання дистанційних технологій в освітньому процесі ЗВО сьогодні не задовольняє повністю потреби вищої освіти та вимагає оптимізації та переходу на системний рівень (Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у

зкладах фахової передвищої та вищої освіти, 2016: 7; Єфремова & Котлярова & Грищенко, 2023: 15–20).

Використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти дає більш повне і точне уявлення про явище або об'єкт, що вивчається. Це підвищує якість навчання, задовольняє і розвиває пізнавальні інтереси здобувачів вищої освіти, підвищує наочність навчання і дозволяє використовувати матеріали, які важкодоступні або не можуть бути використані без комп'ютера. Робота здобувачів вищої освіти може стати більш цілеспрямованою, збільшуючи темп навчання і обсяг самостійної роботи, що виконується під час і після різних форм навчання.

Одним з популярних мультимедіа, які можна використовувати при дистанційній формі навчання є інтерактивна дошка. Інтерактивні дошки допомагають здобувачам вищої освіти краще сприймати інформацію та полегшують роботу викладачів різних освітніх компонентів (дисциплін). Констатуємо, що інтерактивні дошки забезпечують один з найважливіших принципів навчання – наочність. Дошка відображає те, що відбувається на комп'ютері та дозволяє здобувачам контролювати процес презентації. Інтерактивні дошки як правило застосовуються для керування процесом презентації і створення коментарів здобувачами вищої освіти різних спеціальностей (Толмачов & Базиль 2019: 30).

Існує також ряд проблем, що не вирішені натеper у вітчизняній вищій школі (Свиридюк, 2021: 126). Ними є такі: *залежність від технологій* (залежність від бюджету ЗВО та від технічної підкованості співробітників); *здобувачі, які не звикли працювати самостійно* (автономія дає змогу здобувачам освіти працювати у власному темпі, проте потрібна допомога з боку викладачів та адміністрації); *зменшення очного спілкування* (збільшення онлайн-спілкування); *шаблонність завдань* (які не сприяють розвитку навичок мислення) (The Glossary of Education Reform, 2011).

Дистанційні технології є основою для взаємодії суб'єктів освітнього процесу у дистанційному навчанні. Даний вид навчання визначено Законом України «Про освіту» (2017) як окрему форму здобуття освіти – дистанційну. Дистанційне навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч із онлайн-технологіями дозволяє здобувачам вищої освіти різних спеціальностей та викладачам ефективно проводити освітній процес як в бакалавраті, так й в магістратурі.

Для дистанційного навчання необхідно забезпечити проходження стажування викладачами ЗВО обов'язкових і вибіркового

освітніх компонентів саме з різних варіантів підготовки до організації дистанційного навчання у вищій школі. Дистанційна форма навчання має стати ще більш ефективним атрибутом нової системи вищої освіти. Дистанційне навчання у закладах вищої освіти успішно розвивається в сучасному освітньому середовищі. Ця форма навчання інтерактивна, гнучка, здатна враховувати особистісні особливості здобувачів вищої освіти та мотивувати їх до навчання з різних спеціальностей.

Висновки. 1. Дистанційна форма здобуття освіти відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі закладів вищої освіти. 2. Дистанційна форма навчання є способом здобуття вищої освіти та складником системи вищої освіти, що передбачає вивчення всіх освітніх компонентів відповідно до спеціальності, курсів і навчальних планів. 3. Використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти підвищує якість та наочність навчання, є цілеспрямованою, збільшує темп навчання і обсяг самостійної роботи. 4. Дистанційне навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що разом із онлайн-технологіями дозволяє здобувачам вищої освіти різних спеціальностей та викладачам ефективно проводити освітній процес як в бакалавраті, так й в магістратурі. 5. Дистанційні технології є основою для взаємодії суб'єктів освітнього процесу у дистанційному навчанні. 6. Одним із засобів реалізації дистанційного навчання в час воєнного стану називають «доповнену реальність», що має ряд можливостей до візуалізації та віртуалізації реальних об'єктів під час проведення лабораторних та практичних робіт. Використання доповненої реальності покращує результативність вищої освіти. 7. Використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти дозволяє створити більш ефективний освітній процес для здобувачів різних спеціальностей.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження сутності і змісту дистанційного навчання у вищій школі у працях європейських вчених.

Список використаних джерел

1. Андрєєв О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А. та ін. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. Харків: «Міськдрук», ХНАДУ, 2013. 212 с.

2. Бацуровська І.В. Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2019. 42 с.

3. Біляй Ю.П. Методична система підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики до використання технологій дистанційного навчання : автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.02. Київ, 2018. 24 с.

4. Блощинський І.Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Електронне наукове фахове видання*. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4.

5. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 54. № 4. С. 12–19.

6. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти: збірник наукових праць матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2020. 154 с.

7. Дистанційна освіта. 17.06.2025. URL: <https://vnz.org.ua/dystant-sijna-osvita/pro>.

8. Дистанційне навчання замість заочного: зміни для якості. 02.11.2023. URL: <https://osvita.ua/vnz/90312/>.

9. Дистанційне навчання. 24 лют. 2025 р. URL: https://www.google.com/search?q=%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0+%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgAECMYJxjqAjlJCAAQIxgnGOoCMgkIARAJGccY6gIyCQgCECMYJxjqAjlJCAMQIxgnGOoCMgkIBBAjGccY6gIyCQgFECMYJxjqAjlJCAyQIxgnGOoCMgkIBxAjGccY6gLSAQo5NzEwNDBqMGo3qAIIsAIB8QWRPmkgVh8lYw&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

10. Єфремова О., Котлярова Л., Грищенко О. Сутність змішаного навчання в вітчизняних закладах вищої освіти. *Дидактика: науковий журнал*. Випуск 6/7. 2023. С. 15–20. DOI:10.58407/DIDACTICS.23.6-7.2. URL: <https://didactics.com.ua/index.php/journal/article/view/35>.

11. Муращенко Т.В. Змішане та дистанційне навчання як спосіб доступу до якісної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Електронне наукове фахове видання*. 2017. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeetu_2017_3_45 (дата звернення 17.06.2025).

12. Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН № 466 від 25.04.13 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/.

13. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.06.2025, підстава – 4186-IX. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

14. Про освіту: Закон України від 2017. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.06.2025, підстава – 4186-IX. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

15. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/>

gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodovprovadzheniya-zmishanogo-navchannya.

16. Свиридчук О. Зміст змішаного навчання у закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 4. 2021. С. 120–128.

17. Стадній А. Моделі дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 4. № 29. С. 151–156. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209666>. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/29_2020/part_4/24.pdf.

18. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.

19. Сучасні мультимедійні системи в освітньому процесі (частина 1): навчальний посібник / В.С. Толмачов, С.М. Базиль. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2019. 72 с.

20. Ткачова Н.М., Казанська О.О. Дистанційне навчання як дієвий інструмент державного управління в сфері освіти. *Збірник наукових праць «ЛОГОС»*. Вип. 2020. С. 68–71. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v1.50>.

21. Ткачова Н.М., Казанська О.О., Шевцова О.О. Особливості впровадження навчальних інформаційних систем в дистанційне навчання. *Current trends in the development of science and practice*. 2020. С. 235–238.

22. Ткачук В.В., Єчкало Ю.В., Тарадуда А.С., Стеблицев І.П. Доповнена реальність як засіб реалізації дистанційного навчання в умовах карантину. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. Київ, 2020. Вип. 22 (4). С. 43–53.

23. Шуневич Б.І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки: монографія. Київ: Київський університет, 2005. 365 с.

24. Щербина О.А. Комп'ютерно орієнтоване середовище проектування електронних освітніх ресурсів для відкритих університетських систем підвищення кваліфікації викладачів : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.10. Київ, 2019. 41 с.

25. Allen I, Elaine & Seaman, Jeff (2011). *Going The Distance: Online Education in the U.S. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group*. 40 p.

26. Heather Staker & Michael B. Horn (2016). *Classifying K-12 blended learning*. 2016. URL: <http://www.christenseninstitute.org/publications/classifying-k-12-blended-learning-2>.

27. Kaye, A. & Rumble, G. (2018). *Distance Teaching For Higher and Adult Education*. London, UK: Routledge.

28. Rumble, G. & Harry, K. (2018). *The Distance Teaching Universities*. London, UK: Routledge.

29. *The Glossary of Education Reform* (2011). URL: <https://www.edglossary.org/blended-learning/>.

References

1. Andrieiev, O.O., Buhaichuk, K.L., Kalinenko, N.O., Kolhatin, O.H., Kukharenko, V.M., Liulkun, N.A. ta in. (2013). Pedagogichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia. [Pedagogical aspects of open distance learning]. Kharkiv: «Miskdruk», KhNADU [in Ukrainian].

2. Batsurovska, I.V. 2019. Teoretychni i metodychni zasady osvitho-naukovoï pidhotovky mahistriv v umovakh masovykh vidkrytykh dystantsiinykh kursiv [Theoretical and methodological principles of educational and scientific training of masters in the conditions of mass open distance courses] : avtoref. : [abstract] dys... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr [in Ukrainian].

3. Biliai, Yu.P. (2018). Metodychna systema pidhotovky maibutnikh vchyteliv matematyky ta informatyky do vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Methodological system for training future teachers of mathematics and computer science to use distance learning technologies] : avtoref. : [abstract] dys...k.ped.n. : 13.00.02. Kyiv [in Ukrainian].

4. Bloschynskyi, I.H. (2015). Sutnist ta zmist poniattia «dystantsiine navchannia» v zarubizhnii ta vitchyznianiï naukovii literaturi. [The essence and content of the concept of «distance learning» in foreign and domestic scientific literature]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Elektronne naukove fakhove vydannia. – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Electronic scientific professional publication.* Vyp. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4 (data zvernennia 17.06.2025) [in Ukrainian].

5. Buhaichuk, K.L. (2016). Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvithii protses vyshchyykh navchalnykh zakladiv. [Blended learning: theoretical analysis and implementation strategy in the educational process of higher education institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – Information technology and learning tools.* Tom 54. № 4. Ss. 12–19 [in Ukrainian].

6. Dystantsiina osvita v Ukraini: innovatsiini, normatyvno-pravovi, pedagogichni aspekty (2020): [Distance education in Ukraine: innovative, regulatory, pedagogical aspects] zbirnyk naukovykh prats [collection of scientific works] materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv [in Ukrainian].

7. Dystantsiina osvita. [Distance education]. 17.06.2025. URL : <https://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro> (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

8. Dystantsiine navchannia zamist zaочноho: zminy dlia yakosti. (2023). [Distance learning instead of correspondence: changes for quality]. 02.11.2023. URL: <https://osvita.ua/vnz/90312/> (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

9. Dystantsiine navchannia. [Distance learning] (2025). 24 лют. 2025 р. URL: https://www.google.com/search?q=%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0+%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgA

ECMYJxjqAjIJC A AQI xgnGOoCMgkIARAJG CcY6gIyCQgCECMYJxjqAjIJC A MQI xgnGOoCMgkIBBAjG CcY6gIyCQgFECMYJxjqAjIJCAYQI xgnGOoCMgk IBx AjG CcY6gLSAQo5NzEwNDBqMGo3qAII sAIB8QWRPmkgVh8IYw& sour ceid=chrome&ie=UTF-8 (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

10. Yefremova, O., Kotliarova, L., Hryshchenko, O. (2023). Sutnst zmishano ho navchannia v vitchyznianskykh zakladakh vyshchoi osvity. [The essence of blended learning in domestic higher education institutions]. *Dydaktyka: naukovyi zhurnal. [Didactics: a scientific journal]*. Vypusk 6/7. 2023. Ss. 15–20. DOI: 10.58407/DIDACTICS.23.6-7.2. URL: <https://didactics.com.ua/index.php/journal/article/view/35> (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

11. Murashchenko, T.V. (2017). Zmishane ta dystantsiine navchannia yak sposib dostupu do yakisnoi osvity. [Blended and distance learning as a way to access quality education]. *Vidkryte osvितnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu. Elektronne naukovе fakhove vydannia. – Open educational e-environment of a modern university. Electronic scientific professional publication. Vyp. 3.* URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2017_3_45 (data zvernennia 17. 06.2025) [in Ukrainian].

12. Polozhennia pro dystantsiine navchannia (2013): [Regulations on distance learning] Nakaz [Order] MON № 466 vid 25.04.13 roku. URL: https://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/ (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

13. Pro vyshchu osvitu: [About higher education]: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 01.07.2014 p. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

14. Pro osvitu: [About education] (2017): Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 2017. Document 2145-VIII, valid, current version – Version dated 01.06.2025, basis – 4186-IX. *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). – Bulletin of the Verkhovna Rada.* 2017. No. 38-39. Ss. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

15. Rekomendatsiyi shchodo vprovadzhennya zmishanoho navchannya u zakladakh fakhovoyi peredvyshchoyi ta vyshchoyi osvity, (2016) [Recommendations as for introduction of mixed education in professional pre-higher and higher educational institutions]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya> (data zvernennia: 19.05.2025) [in Ukrainian].

16. Svyrydiuk, O. (2021). Blended learning through MyEnglishlab platform. *Inozemna mova u profesiinii pidhotovtsi spetsialistiv: Problemy ta stratehii - Foreign language in the training of specialists: Problems and strategies: proceedings of the 5th International Scientific Practice Internet conferences.* Kropyvnytsky: RVV TsDPU im.Vynnychenko, ss. 190–193 [in Ukrainian].

17. Stadnii, A. (2020). Modeli dystantsiinoho navchannia. [Distance learning models]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. – Current issues in the humanities.* T. 4. № 29. S. 151–156. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209666>. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/29_2020/part_4/24.pdf (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

18. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy na 2022-2032 roky (2022): [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032] Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

19. Suchasni multymediini systemy v osvitnomu protsesi (chastyna 1) (2019): [Modern multimedia systems in the educational process (part 1)]: navchalnyi posibnyk [tutorial] / V.C. Tolmachov, S.M. Bazyl. Sumy: Vydavnycho-vyrobnyche pidpriemstvo «Mriia» [in Ukrainian].

20. Tkachova, N.M., Kazanska, O.O. (2020). Dystantsiine navchannia yak diievyi instrument derzhavnoho upravlinnia v sferi osvity. [Distance learning as an effective tool of public administration in the field of education]. *Zbirnyk naukovykh prats «LOHOS». – Collection of scientific works «LOGOS»*. Vyp. 2020. Ss. 68–71. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v1.50> (data zvernennia: 10.06.2025) [in Ukrainian].

21. Tkachova, N.M., Kazanska, O.O., Shevtsova, O.O. (2020). Osoblyvosti vprovadzhennia navchalnykh informatsiinykh system v dystantsiine navchannia. [Features of implementing educational information systems in distance learning]. *Current trends in the development of science and practice*. Ss. 235–238 [in Ukrainian].

22. Tkachuk, V.V., Yechkalo, Yu.V., Taraduda, A.S., Steblivets, I.P. (2020). Dopovnena realnist yak zasib realizatsii dystantsiinoho navchannia v umovakh karantynu. [Augmented reality as a means of implementing distance learning in quarantine conditions]. *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats. – Educational Discourse: A Collection of Scientific Papers*. Kyiv. Vyp. 22 (4). Ss. 43–53 [in Ukrainian].

23. Shunevych B.I. (2005). Dystantsiine navchannia v systemi vyshchoi osvity Yevropy ta Pivnichnoi Ameryky: [Distance learning in the higher education system of Europe and North America]: monohrafiia. [monograph]. Kyiv: Kyivskiy universytet [in Ukrainian].

24. Shcherbyna, O.A. (2019). Kompiuterno oriientovane seredovyshe proektuvannia elektronnykh osvitnykh resursiv dlia vidkrytykh universytetskykh system pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv : [Computer-oriented design environment for electronic educational resources for open university systems of teacher professional development] : avtoref. [abstract] dys. d-ra ped. nauk : 13.00.10. Kyiv [in Ukrainian].

25. AllenI, Elaine & Seaman, Jeff (2011). Going The Distance: Online Education in the U.S. *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group*. 40 p. [in English].

26. Heather Staker & Michael B. Horn (2016). Classifying K-12 blended learning. 2016. URL: <http://www.christenseninstitute.org/publications/classifying-k-12-blended-learning-2> [in English].

27. Kaye, A. & Rumble, G. (2018). Distance Teaching For Higher and Adult Education. London, UK: Routledge [in English].

28. Rumble, G. & Harry, K. (2018). The Distance Teaching Universities. London, UK: Routledge [in English].

29. The Glossary of Education Reform (2011). URL: <https://www.edglossary.org/blended-learning/> [in English].

Наталія НОСОВЕЦЬ

ORCID 0000-0003-1536-4870

*Кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з наукової роботи,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: ppmtpr@gmail.com*

Nataliia NOSOVETS

ORCID 0000-0003-1536-4870

*PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Vice-Rektor for Scientific Work,
T. H. Shevchenko National
University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: ppmtpr@gmail.com*

Олена ПОЛЕТАЙ

ORCID 0000-0002-6966-0205

*Кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології
і методики технологічної освіти
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: elena.poletaj@gmail.com*

Olena POLETAY

ORCID 0000-0002-6966-0205

*PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate
Professor of the Department of
Pedagogy, Psychology and Metho-
dology of Technological Education,
T. H. Shevchenko National
University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: elena-poletaj@ukr.net*

Олександр КАЛМИКОВ

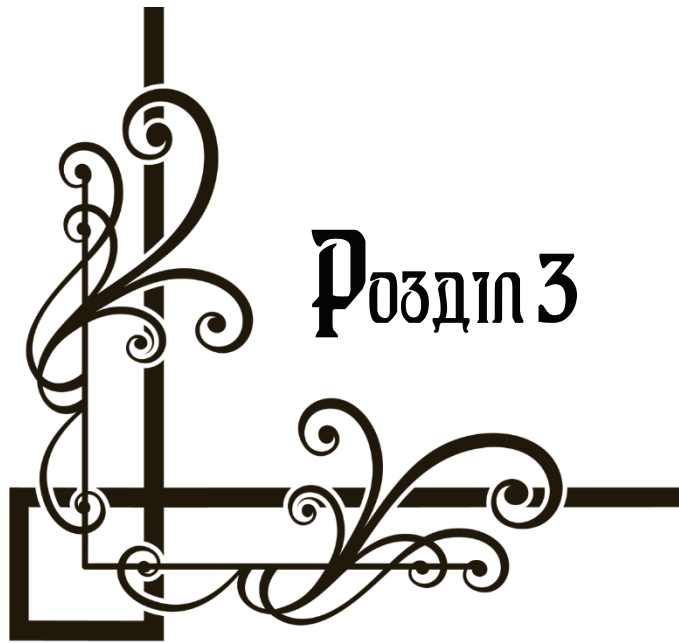
ORCID 0009-0008-5426-6986

*Аспірант кафедри педагогіки, психо-
логії і методики технологічної освіти,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: ppmtpr@gmail.com*

Oleksandr KALMYKOV

ORCID 0009-0008-5426-6986

*Postgraduate of the Department of
Pedagogy, Psychology and Metho-
dology of Technological Education,
T. H. Shevchenko National
University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: ppmtpr@gmail.com*



Розділ 3

УДК 378.091.3:36-051]:005.591.6

DOI 10.69842/prof2025.3.3

Світлана ГРИЩЕНКО, Олена МАКСИМЕНКО

Svitlana HRYSHCHENKO, Olena MAKSYMENKO

**ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»
ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СЛУЖБАХ
З ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ**

**TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE SPECIALTY
OF «SOCIAL WORK» FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES
IN SPECIALIZED CRIME PREVENTION SERVICES**

Постановка проблеми. Важливим завданням вітчизняної соціальної роботи в теорії та практиці підготовки майбутніх соціальних працівників є їх діяльність у спеціалізованих службах з профілактики та попередження правопорушень та злочинності. Теоретичні засади та практичні аспекти фахової підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери виокремлюють основні завдання в даному напрямі. Ними є такі: реалізація державної політики з питань соціального захисту дітей та молоддю і вчинення ними правопорушень; організація та проведення заходів, спрямованих на поліпшення становища дітей, їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку; здійснення профілактичних заходів, спрямованих на виявлення та усунення причин і умов, які сприяють вчиненню дітьми та молоддю правопорушень;

здійснення контролю за умовами організації виховної роботи в освітніх закладах; участь у правовому вихованні дітей та молоді та інші.

Мета розділу (статті) – проаналізувати специфіку підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді.

Висновки. 1. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень спрямована на формування в них загальних та фахових компетентностей, особистісних і професійно-важливих якостей, необхідних для ефективного виконання соціальної роботи. 2. Результатом фахової підготовки можуть виступати професійна компетентність, професійна готовність або професійна підготовленість фахівця із соціальної роботи до профілактики правопорушень дітей та молоді. 3. Вдосконалюються механізми юстиції щодо дітей шляхом виконання програм профілактики правопорушень серед них. 4. Спеціалізовані служби з профілактики правопорушень дітей та молоді здійснюють ефективні заходи соціальної адаптації та реабілітації неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом. 5. Існує потреба у підвищенні ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО України щодо профілактики правопорушень дітей та молоді. 6. Важливим напрямом роботи спеціалізованих служб в соціальній сфері щодо профілактики та попередження правопорушень та злочинності дітей та молоді є консультування та соціальне посередництво.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників, діти та молодь, профілактика правопорушень, соціальний супровід неповнолітніх, спеціалізовані служби з профілактики правопорушень, професійна готовність фахівця із соціальної роботи до профілактики правопорушень дітей та молоді.

Problem statement. An important task of domestic social work in the theory and practice of training future social workers is their activity in specialized services for the prevention and prevention of offenses and crime. Theoretical principles and practical aspects of professional training of future specialists in the social sphere identify the main tasks in this area. They are as follows: implementation of state policy on social protection of children and youth and their commission of offenses; organization and implementation of measures aimed at improving the situation of children, their physical, intellectual and spiritual development; implementation of preventive measures aimed at identifying and eliminating the causes and conditions that contribute to the commission of offenses by children and youth; monitoring the conditions for organizing educational work in educational institutions; participation in the legal education of children and youth, etc.

The purpose of the section (article) is to analyze the specifics of training higher education applicants in the specialty «Social Work» for professional activity in specialized services for the prevention of offenses by children and youth.

Conclusions. 1. Professional training of higher education graduates in the specialty «Social Work» for professional activity in specialized services for the prevention of offenses is aimed at forming in them general and professional

competencies, personal and professionally important qualities necessary for the effective performance of social work. 2. The result of professional training may be professional competence, professional readiness or professional readiness of a social work specialist for the prevention of offenses of children and youth. 3. Justice mechanisms for children are improved by implementing programs for the prevention of offenses among them. 4. Specialized services for the prevention of offenses of children and youth carry out effective measures for the social adaptation and rehabilitation of minors who are in conflict with the law. 5. There is a need to increase the effectiveness of professional training of future social workers in higher educational institutions of Ukraine in the prevention of offenses of children and youth. 6. An important area of work of specialized services in the social sphere in the prevention and prevention of delinquency and crime of children and youth is counseling and social mediation.

Key words: professional training of social workers, children and youth, prevention of delinquency, social support of minors, specialized services for the prevention of delinquency, professional readiness of a social worker for the prevention of delinquency of children and youth.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в своїй основі має також вибірковий освітній компонент «Спеціалізовані служби в соціальній сфері», що конкретизує їх майбутню фахову діяльність у спеціалізованих службах з профілактики та попередження правопорушень та злочинності дітей та молоді. Теоретичні засади та практичні аспекти фахової підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери виокремлюють основні завдання в даному напрямі. Ними є такі: реалізація державної політики з питань соціального захисту дітей та молоді і вчинення ними правопорушень; організація та проведення заходів, спрямованих на поліпшення становища дітей, їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку; здійснення профілактичних заходів, спрямованих на виявлення та усунення причин і умов, які сприяють вчиненню дітьми та молоддю правопорушень; здійснення контролю за умовами організації виховної роботи в освітніх закладах; участь у правовому вихованні дітей та молоді та інші.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню теоретичних засад та практичних аспектів сучасних досліджень в системі професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери присвячені наукові розробки С. Байди, К. Віщукаєвої, Б. Головкина, О. Сафіна, В. Шахрай та ін. Важливі складові професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки обґрунтовано в наукових розвідках

М. Волошенко та ін. Тривають дослідження з підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі (Р. Чубук та ін.); професійної діяльності в багатонаціональному середовищі (Ю. Рябова та ін.); профілактики девіантної поведінки учнівської молоді (Р. Козубовський та ін.). Питанням посередництва у соціальній роботі займалося багато вітчизняних науковців, з них можна виділити таких: В. Васильєва, І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова І. Миговича, Л. Міщик, В. Поліщук, Н. Тименка та інші. Серед зарубіжних науковців варто відзначити: Дж. Рубін, Д. Пруїт, М. Пірен та інші. Проблеми сфери соціальної роботи та соціально-виховної роботи висвітлені у наукових розвідках видатної вітчизняної вченої А. Капської.

На сьогодні *недостатньо вирішеними* залишаються проблеми вивчення сутнісних характеристик діяльності фахівців соціальної сфери у ювенальній превенції.

Методологія дослідження. Процес технологізації соціальної роботи щодо підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді постійно вдосконалюється. Для того, щоб майбутні соціальні працівники ще в стінах ЗВО оволоділи знаннями й вміннями, необхідними для фахової діяльності, вони повинні розуміти сутність правопорушень та профілактики і превенції правопорушень дітей та молоді.

Методологія дослідження базується на загальних принципах філософії, базових сучасних положеннях педагогічної науки і соціальної роботи та відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення процесу підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді.

Наукова новизна. Обґрунтовано, що існує потреба вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді.

Методи дослідження – для обґрунтування процесу підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді проведений аналіз наукової, педагогічної, методичної літератури.

Виділення раніше не вирішених частин проблеми. Недостатньо вивченими вважаємо практичні засади підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді.

Мета розділу – проаналізувати специфіку підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, як зазначає І. Мельничук, передбачає формування в них компетентності в галузі вивчення індивідуальності і соціальної природи людини, особливостей соціальних груп та індивідів у конкретних обставинах суспільного життя; засвоєння методів впливу, вияву їхніх можливостей у міжособистісному спілкуванні; надання безпосередньої допомоги конкретній людині чи групі людей у розв'язанні їхніх проблем (Мельничук, 2011).

Схильність до правопорушень у дітей та молоді передбачає протистояння неповнолітніх цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаному досить різноманітними причинами, включаючи педагогічні прорахунки вчителів, батьків, дефекти психологічного і соціального розвитку, особливості характеру, темпераменту, інші особистісні характеристики як дітей, так і молоді.

В основі причин виникнення схильності до правопорушень неповнолітніх лежать дві складові: психо-біологічна та соціальна. Фактором появи схильності до правопорушень у дітей та молоді є сім'я, де мають формуватися всі моральні установки дітей та молодих людей. Вихованням таких неповнолітніх мають займатися як батьки, так і вчителі, адже саме завдяки ним формується дитяча особистість. Для того щоб уникнути появи правопорушень, як серед дітей, так і серед молоді необхідно проводити профілактичну роботу. Саме тому, активну допомогу можуть надавати спеціалізовані соціальні служби з профілактики правопорушень і злочинності.

Підлітковий вік спонукає дітей прагнути самоутвердження. Виокремлення серед однолітків, здобуття очікуваної позиції у групі або колективі, віднайдення для себе цікавого заняття, самостійної будь-якої діяльності, все це є нагальними потребами підлітків кожного дня. Якщо ці потреби не задовольняються,

поведінка таких дітей спрямовується в негативне русло. Здебільшого це відбувається з педагогічно занедбанними дітьми. Якщо під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних та інших умов у підлітка сформувалося негативне ставлення до навчання, соціально цінних норм поведінки, вони втрачають почуття відповідальності за свої вчинки, зневірюються в собі – це педагогічно занедбані підлітки. Діти підліткового віку цієї категорії важко піддаються вихованню та частіше ніж інші скоюють правопорушення або злочини. Здебільшого скоєння правопорушень притаманно підліткам, які не мають емоційної підтримки, або зазнають негативного впливу з боку батьків. Це трапляється в зовні благополучних сім'ях, в яких існують проблеми у процесі виховання підлітків, або через прорахунки в освітній діяльності закладів загальної середньої освіти (Педагогічно занедбані підлітки, 2025).

Ще однією категорією неповнолітніх, яким притаманне скоєння правопорушень науковці вважають важковиховуваних підлітків.

Важковиховуваність – це стан, коли дитина чи підліток важко піддаються виховним впливам, проявляє агресивну або конфліктну поведінку, часто не приймає соціальні норми і правила, що призводить до складнощів у навчанні, вихованні та взаємодії з оточуючими (Важковиховуваність, 2025).

А. Капська в наукових розвідках наголошує, що для профілактики правопорушень у важковиховуваних підлітків працівникам спеціалізованих соціальних служб необхідно формувати емоційну стійкість як головного аспекту у професійній діяльності. Вчена констатує, що «серед причин формування важковиховуваності чільне місце посідають педагогічні фактори, що зумовлені недостатнім рівнем емоційної культури значної кількості вчителів та батьків». А. Капська доводить, що в основі продуктивного педагогічного спілкування з важковиховуваними підлітками має лежати складова емоційної культури та свідоме й педагогічно доцільне керування власними психофізичним станом. Констатує, що це є надзвичайно важливим для майбутніх фахівців спеціалізованих служб з профілактики правопорушень (Полякова, 2009).

Часто як діти так і молодь, не розуміють, що таке правопорушення та злочин взагалі. І що це водночас є конфліктом із законом.

«Конфлікт із законом – це будь-яка ситуація, у якій особистості чи групі осіб порушують закони, правила чи норми, що

встановлені суспільством та охороняються державою. Це може виражатися у різних формах, починаючи від незначних правопорушень і закінчуючи серйозними злочинами. Конфлікт із законом – це ситуація, в якій відбувається зіткнення між поведінкою людини (або групи осіб) та правилами, що встановлені для суспільства» (Конфлікт із законом, 2025).

Конфлікт із законом може бути результатом різних факторів, таких як: незнання законів, несправедливість, прагнення особистих інтересів, відсутність контролю.

Для підлітків вкрай необхідно розтлумачити для них наслідки конфлікту із законом, що можуть бути такими: попередження, штраф, адміністративне ув'язнення. Якщо випадок серйозний, особа може бути затримана та ув'язнена на певний період. А також – судовий розгляд за серйозні злочини та отримати покарання у вигляді позбавлення волі. Загалом, конфлікт із законом для правопорушника будь-якого віку – це серйозна ситуація, яка може мати негативні наслідки.

Концепцію реформування кримінальної (ювенальної) юстиції України (від 08.04.2008 р. № 311/2008) було затверджено Указом Президента України 311/2008 від 08.04.2008. Хід реформування системи кримінальної юстиції та правоохоронних органів обґрунтовує потребу суттєвих вдосконалень та нормативного уточнення для ефективної реалізації правосуддя щодо неповнолітніх, а в даному дослідженні дітей та молоді. У 2008 році необхідно було визначити правові основи ювенальної юстиції. Це також потребувало внесення змін до Кримінального процесуального кодексу України. До 2008 року законодавство не містило відповідних правових норм для регулювання ювенальної юстиції. Це потребувало залучення кваліфікованих соціальних та ювенальних фахівців для роботи з категоріями дітей та молоді. Існувала також потреба у створенні фахової підготовки для всіх учасників процесу ювенальної юстиції. Процес створення ювенальної юстиції значно посилював превенцію дитячої злочинності. Система превенції (профілактичних заходів) має створюватися за цільовими напрямками, спрямованими на специфічні як психологічні, так і соціальні аспекти. Ювенальна превенція має в основі підхід «спочатку діти, потім правопорушники». Це гуманна ювенальна юстиція. Фахівці соціальної сфери констатують, що спеціалізовані служби в соціальній сфері мають приділяти більше уваги системі реінтеграції неповнолітніх. Залучення громад разом з спеціалізованими

соціальними службами до процесу реінтеграції дозволять досягти більш ефективної ювенальної юстиції в Україні. Захист прав неповнолітніх, які вчинили правопорушення, є одним з напрямів діяльності спеціалізованих служб в соціальній сфері (Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 15 лютого 2008 року «Про хід реформування системи кримінальної юстиції та правоохоронних органів», 2008; Концепція реформування кримінальної юстиції України, 2008; Хмелевська, 2025: 152–158).

Кабінет Міністрів України схвалив Національну стратегію реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року. Констатуємо, що метою Стратегії є запровадження ефективних механізмів у системі юстиції щодо дітей, спрямованих на посилення відповідальності держави та суспільства за їх розвиток, підвищення рівня соціального та правового захисту, зниження рівня злочинності, а також виправлення та соціальну реабілітацію неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом.

Прийняття розпорядження Кабінету Міністрів України від 18 грудня 2018 р. № 1027-р «Про схвалення Національної стратегії реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року» дозволить визначити на законодавчому рівні та в подальшому реалізувати комплекс заходів, спрямованих на покращення стану захисту прав дітей, впровадження ефективної системи ресоціалізації неповнолітніх, які потрапили у конфлікт із законом, та зниження рівня злочинності серед дітей (Про схвалення Національної стратегії реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року, 2018).

«Національна стратегія реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року» є етапом вдосконалення механізмів юстиції щодо дітей на засадах забезпечення їх прав шляхом виконання програм профілактики правопорушень серед дітей, здійснення ефективних заходів соціальної адаптації та реабілітації неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом.

Превентивні заходи є більш загальними та всеохоплюючими, а профілактичні – конкретизовані, тобто превентивні заходи включають профілактичні. У формуванні концепції подальшого розвитку ювенальної юстиції важливо звертати увагу на кращі практики, зокрема підхід «спочатку діти, потім правопорушники» (Children First, Offenders Second).

Спеціалізовані служби в соціальній сфері мають звертати увагу на фактори, що впливають на формування протиправної

поведінки дітей. Негативне (криміногенне, протиправне) оточуюче середовище грає в цьому процесі основну роль. Бо в цьому середовищі зростають діти. А процес формування особистості дитини – це формування їх світогляду, моральних цінностей; бажання до самореалізації. Для соціальних служб взагалі важливо створити банк доступних програм організації дозвілля дітей та молоді. Необхідно знижувати рівень впливу правопорушень та мінімізації факторів формування протиправної поведінки дітей та молоді. Спеціалізовані служби в соціальній сфері мають запровадити «цілісну систему заходів, що включатиме забезпечення дієвого правосуддя, соціально-виховні та реабілітаційні програми для неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, профілактичні та освітні програми, адресні соціальні послуги, що можуть допомогти дитині набути навичок з розв'язання соціальних, побутових проблем, створення можливостей для навчання керувати власною поведінкою та виваженого ставлення до своїх вчинків, професійного розвитку та налагодження стосунків у сім'ї та громаді» (Національна стратегія реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року, 2018).

Спеціалізовані служби в соціальній сфері є надавачами соціальних послуг, для цього необхідно координувати дії органів державної влади та органів місцевого самоврядування, (судів, органів прокуратури, підрозділів Національної поліції, органів та установ Державної кримінально-виконавчої служби), організацій громадянського суспільства, надавачів соціальних, освітніх, медичних та інших послуг. Проте, забезпечення найкращих інтересів дитини мають бути «пріоритетними засадами формування та здійснення дружнього до дитини правосуддя, що декларується, зокрема, міжнародними стандартами, потребує ефективного впровадження таких спеціальних практик та механізмів, як методика «Зелена кімната», процедура відновного примирення (медіації), соціального патронату» (Національна стратегія реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року, 2018).

Спеціалізовані служби в соціальній сфері з профілактики правопорушень дітей та молоді мають звертати увагу в межах превентивного виховання на дитячий негативізм. «Дитячий негативізм (від лат. – заперечую) проявляється як немотивоване і нерозумне протистояння дитини впливу на нього оточення». О. Сафін, С. Байда обґрунтовують, що негативізм завжди свідчить про негаразди у стосунках між дорослими і дітьми або молоддю.

Вчені зазначають, що «дитячий негативізм – форма протесту дитини проти реально існуючого (або сприйманого як реальне) негативного ставлення до нього з боку однолітків або дорослих. Дитячий негативізм може виявлятися по-різному: у підвищеній грубості, впертості, замкнутості, відчуженості. Психологічною основою негативних реакцій в усіх випадках є незадоволення якихось надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби в спілкуванні, в схваленні, в пошані, потреби в емоційному контакті – емоційному співзвуччі зі значущим іншим (однолітком або близьким дорослим)» (Психологія девіантної поведінки, 2019: 9).

О. Сафін, С. Байда констатують, що «поняття «негативні прояви у поведінці» тісно пов'язані з поняттями «педагогічна занедбаність», «відхилення у поведінці», «девіантна поведінка», оскільки відіграють роль початкового етапу у формуванні в майбутньому девіантної поведінки» (Психологія девіантної поведінки, 2019: 9).

М. Волошенко професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до профілактико-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки розглядає, як «цілеспрямований процес формування в них знань, умінь, навичок, якостей і практичного досвіду, необхідних для успішного вирішення завдань професійної соціальної роботи з означеною категорією клієнтів» (Волошенко, 2016: 56).

Спеціалізованим службам в соціальній сфері з профілактики правопорушень дітей та молоді необхідно більш ефективно досліджувати в практичних аспектах специфіку виховання дітей та молоді, схильних до правопорушень.

Коротко розглянемо завдання і напрями соціально-реабілітаційної та профілактичної роботи у спеціалізованих службах в соціальній сфері з профілактики правопорушень дітей та молоді.

Соціально-реабілітаційна робота та профілактика правопорушень дітей та молоді у спеціалізованих службах в соціальній сфері: збір та аналіз повної інформації про дитину, яка стоїть на обліку в службах у справах дітей (вивчення її характеристик, особової справи, медичної картки та ін.); знайомство з сім'єю, оточенням дитини; бесіда-знайомство з дитиною (з'ясування індивідуально-психологічних особливостей, мотивації подальшої поведінки, характеру стосунків з батьками, міркувань щодо освіти, майбутньої роботи); розробка індивідуальних діагностичних карт; складання індивідуальної програми реабілітації для успішної адаптації

до життя в суспільстві, підбір методів втручання (засобів впливу на свідомість, почуття, волю); складання плану соціального супроводу; розробка та проведення тренінгів з питань соціальних цінностей, досвіду та стимулювання розвитку позитивних рис характеру, подолання особистих комплексів.

За *напрямами* конкретна діяльність працівників спеціалізованих служб в соціальній сфері з профілактики правопорушень дітей та молоді передбачає такі *види*: дослідницьку діяльність, у тому числі соціологічні дослідження, що передбачають вивчення характерних проблем у сфері правопорушень та злочинності в певному регіоні, визначення першочергових проблем неповнолітніх; організаційну діяльність, що включає планування заходів ЦССМ із залученням широкого кола організацій-партнерів до реалізації програм; соціальної роботи з дітьми та молоддю, налагодження відповідних зв'язків із зацікавленими організаціями та структурами; організаційне забезпечення роботи консультативних пунктів при ЦССМ; науково-методичну діяльність, зокрема, розробка методик профілактичного, просвітницького спрямування, психологічних, педагогічних, лекційно-тренінгових форм, методик для спеціалістів ЦССМ із питань організації роботи з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом; рекламно-інформаційну діяльність – розробка та видання матеріалів із профілактики правопорушень і підвищення обізнаності клієнтів з найбільш актуальних питань щодо майбутнього влаштування життя; безпосередню соціальну роботу з клієнтами.

Коли ведеться *соціально-реабілітаційна робота з батьками*, послідовність дій включає: знайомство з сім'єю (підготовка до зустрічі, з'ясування мотивації щодо проживання дитини в сім'ї, питання подальшої освіти, роботи); допомога у створенні позитивного сімейного мікроклімату: складання плану соціального супроводу сім'ї; індивідуально-консультативна робота з батьками з подолання конфліктних ситуацій у сім'ї.

У випадках соціально-реабілітаційної роботи з *найближчим оточенням* вона розпочинається зі знайомства з людьми, з яких воно складається (однолітки, друзі, знайомі). Спілкування спрямовується на визначення найбільш референтних (для клієнта) осіб з оточення, з'ясування їхніх індивідуально-психологічних особливостей, мотивації щодо їхньої подальшої поведінки, характеру стосунків, що розвиватимуться. Після аналізу отриманої інформації і розробки стратегії втручання ведеться індивідуально-консультативна робота з людьми близького оточення (Віщукаєва, 2017).

Велику частину соціальної роботи на користь дітей та молоді, які скоїли правопорушення, становить організаційна робота з державними установами та громадськими організаціями. Вона включає: представництво і захист інтересів дитини в державних установах; налагодження порозуміння та взаємозв'язків між різними структурами; координацію роботи фахівців різних установ і організацій на користь клієнта. Статтею 242 Цивільного кодексу України встановлено, що батьки (усиновлювачі) є законними представниками малолітніх та неповнолітніх дітей. Опікун є законним представником малолітньої особи та фізичної особи, визнаної недієздатною. Законним представником у випадках, встановлених законом, може бути інша особа. Перелік осіб, які є законними представниками, вичерпний (Цивільний кодекс України, 2003).

Особи, позбавлені батьківських прав перестають бути законними представниками дітей. Прийомні батьки як і батьки-вихователі є законними представниками прийомних дітей і діють без спеціальних на те повноважень як опікуни або піклувальники. У разі відсутності в дитини батьків (усиновлювачів) їхніми законними представниками можуть бути й опікуни (малолітніх дітей) та піклувальники (неповнолітніх дітей) (Цивільний кодекс України, 2003).

Органи, установи та соціальні організації здійснюють соціальний патронаж учнівської молоді з профілактики правопорушень. Цю місію виконують такі соціальні організації та служби (Щодо профілактичної роботи з запобігання правопорушенням та злочинності серед дітей та учнівської молоді, 2013): місцеві органи виконавчої влади; органи місцевого самоврядування; центри соціальної адаптації; органи соціального захисту населення; органи охорони здоров'я; органи внутрішніх справ; центри зайнятості населення; будинки-інтернати; кризові центри; служби психологічної допомоги; притулки, в тому числі для неповнолітніх; установи соціального патронажу; будинки нічного або тимчасового перебування звільнених осіб; громадські організації; реабілітаційні центри.

О. Сафін, С. Байда констатують, що для превенції правопорушень дітей та молоді фахівцям спеціалізованих служб необхідно спиратися на обґрунтування психологічних основ девіантної поведінки. «Типовим проявом девіантної поведінки є ситуативно-обумовлені дитячі і підліткові поведінкові реакції, такі як:

демонстрація, агресія, виклик, самовільне і систематичне ухиляння від навчання і трудової діяльності; систематичні втечі з дому, бродяжництво, пияцтво і алкоголізм дітей і підлітків; рання наркотизація і пов'язанні з нею асоціальні дії; анти суспільні дії сексуального характеру; спроби суїциду». На думку науковців, діагностика агресивності та корекційна робота стає все більш актуальною. Сьогодні в Україні стає все проблематичніше виховати дитину без агресивних тенденцій. Причинами вони вважають телебачення, медіа та зайнятість батьків, які вихованню власних дітей не приділяють належної уваги. О. Сафін, С. Байда наголошують на негативній ролі агресії в поведінці дітей та молоді. «Під *агресією* розуміється така поведінка людини, яка направлена на нанесення шкоди іншій людині: це рукоприкладство, прямі образи та навіть глузування, якщо вони вимовляються у недоброчливому тоні. Агресія – це індивідуальна або колективна поведінка, дія, спрямована на нанесення фізичної чи психічної шкоди, збитку або на знищення іншої людини чи групи людей; вона характеризується цілеспрямованим усвідомленим нанесенням збитку іншим» (Психологія девіантної поведінки, 2019: 86).

Спеціалізованим службам в соціальній сфері з профілактики правопорушень дітей та молоді важливо також вживати заходів з профілактики *агресивності*. Існують невеликі відмінності від агресії. «*Агресивність* (від лат. *нападати*) – короткочасний емоційний стан чи риса характеру людини, яка виражається в гніві, злості, діях проти інших людей, якщо вони заважають задоволенню потреб або досягненню мети. Агресивність є рисою особистості, яка виявляється у більш-менш постійному ворожому ставленні людини до інших людей, схильності до неспровокованих агресивних дій; це готовність суб'єкта до агресивної поведінки. Найбільш важливе виділення агресії ворожої (обумовленої подразником) та інструментальної (обумовленої спонуканням): про ворожу агресію говорять в тому випадку, коли головною метою суб'єкта є заподіяння шкоди, страждань жертві; інструментальна агресія описує ситуації, коли індивід переслідує при нападі інші цілі, ніж заподіяння шкоди й страждань жертві, вони можуть бути навіть і позитивними, але засоби їх досягнення – погані. Аутоагресія – це агресивні дії, які спрямовані людиною на себе. Аутоагресія часто призводить до суїциду» (Психологія девіантної поведінки, 2019: 87).

Сьогодні існує багато державних програм, які спрямовувалися на вирішення проблем нормального розвитку дітей в Україні. Нині більшість з них вже є застарілими за змістом. Б. Головкін зазначає, що в екстремальних умовах війни, прискореного реформування органів охорони правопорядку та розбудови кримінальної юстиції щодо дітей та молоді в Україні «державна явно недооцінює загрозу від злочинності неповнолітніх та не приділяє достатньої уваги протидії їй» (Головкін, 2016: 215). Діяльність служб у справах дітей сьогодні потребує системних дієвих заходів із виховання дітей та молоді й «забезпечення їм належних умов розвитку з боку закладів системи освіти, медицини та соціального захисту суттєво обмежується недостатнім фінансуванням з боку державного та місцевого бюджетів» (Головкін, 2016: 215).

До основних завдань служб у справах дітей відносяться: реалізація державної політики з питань соціального захисту дітей та запобігання дитячій бездоглядності і вчинення ними правопорушень; організація та проведення заходів, спрямованих на поліпшення становища дітей, їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку; здійснення профілактичних заходів, спрямованих на виявлення та усунення причин і умов, які сприяють вчиненню дітьми правопорушень; надання органам місцевої виконавчої влади, підприємствам, установам, громадським організаціям, громадянам практичну та методичну допомогу (консультації) та координує їх зусилля у вирішенні питань; соціального захисту дітей та підлітків і профілактики правопорушень серед них; контроль за виконанням законодавства щодо соціального та правового захисту дітей, дотриманням законодавства про працю дітей на підприємствах, установах та організаціях усіх форм власності; здійснення контролю за умовами утримання і виховання дітей у спеціальних установах, організацією виховної роботи в освітніх закладах; участь у правовому вихованні дітей; забезпечення додержання вимог законодавства щодо встановлення опіки та піклування над дітьми, їх усиновлення; представлення у разі необхідності інтересів дітей в судах, у їх відносинах з підприємствами, установами й організаціями; розробка та реалізація власних та підтримка громадських програм соціального спрямування з метою забезпечення захисту прав, свобод і законних інтересів дітей.

Значущим соціальним інститутом при розгортанні соціальної роботи в інтересах неповнолітніх, які скоїли злочин або мають

їх скоїти, є спеціалізовані центри ресоціалізації та адаптації. Вони створюються на базі ЦССМ, до структури повинні входити служби соціального супроводу дітей, схильних до правопорушень, та кризові центри тимчасового перебування для неповнолітніх цієї категорії, які потрапили у складну життєву ситуацію.

Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах (2016) наголошує на потребі соціального супроводу членів сім'ї (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах у разі введення воєнного стану в Україні, або наявності загрози життю чи здоров'ю дітей та молоді, які не можуть самостійно подолати або мінімізувати негативний вплив цих обставин, соціальна послуга соціального супроводу може надаватися екстрено (кризово). У такому разі застосовуються спеціальні вимоги до її змісту, обсягу, умов та порядку надання (Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, 2016).

Спеціалізована служба супроводу дітей, які перебувають у конфлікті з законом, передбачає свою роботу з цільовою групою неповнолітніх: учні шкіл, професійних училищ; діти з девіантною поведінкою; діти, які перебувають на шкільному профілактичному обліку, обліку служби у справах дітей, ювенальної превенції; підлітки, засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі; підлітки та молодь, які перебувають: у слідчих ізоляторах і повертаються з них, школах та училищах соціальної адаптації, виховних колоніях, центрах медико-соціальної реабілітації; сім'ї та найближче оточення дітей та молоді цих категорій.

Для даного дослідження необхідно спиратися на послугу соціальної профілактики. Послуга *соціальної профілактики* – це комплекс заходів, спрямованих попередити або зупинити негативні явища на рівні особистості, сім'ї, групи або громади. Потенційними отримувачами послуги є люди, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують підтримки (Соціальний веб-портал електронних послуг Мінсоцполітики, 2025).

Соціальна профілактика – це науково обґрунтований і такий, що своєчасно застосовується, вплив на соціальний об'єкт з метою збереження його функціонального стану та попередження можливих негативних процесів у його життєдіяльності. Термін «профілактика» походить від грецької мови і означає «запобіжний». *Метою соціальної профілактики* є забезпечення стабільності та позитивного розвитку на рівні індивіда, сім'ї, групи або громади,

шляхом попередження та зменшення негативних впливів (Соціальний веб-портал електронних послуг Мінсоцполітики, 2025).

В. Шахрай зазначає, що «ефективність здійснення соціальної профілактики багато в чому визначається професіоналізмом суб'єкта впливу і комплексним характером її застосування. Соціальна профілактика створює передумови для процесу нормальної соціалізації особистості, що ґрунтується на пріоритеті принципів законності і моралі. Соціальна профілактика (попередження, превенція) – діяльність з попередження соціальної проблеми, соціального відхилення чи втримання їх на соціально терпимому рівні через усунення або нейтралізацію причин, що їх породжують». Даний вид профілактики спрямований на попередження будь-яких фізичних, психологічних чи соціокультурних колізій в окремих клієнтів і «груп ризику». Основне його спрямування на збереження, підтримку та захист нормального рівня життя і здоров'я людей та сприяння їм у розкритті їхнього внутрішнього потенціалу на постійній основі життєдіяльності (Шахрай, 2006: 55).

Коротко розглянемо організаційні принципи роботи спеціалізованої служби соціального супроводу неповнолітніх і молоді, які перебувають або повернулися з місць позбавлення волі (юридичний статус, форма роботи, мета, функції, клієнти, термін допомоги, види послуг) (Організаційна основа соціальної роботи з неповнолітніми та молоддю, що перебуває у конфлікті з законом, 2025).

Для здійснення соціального супроводу молоді, яка перебуває у місцях позбавлення волі або звільнилася з них, при центрах соціальних служб для молоді створені служби соціального супроводу молоді, яка перебуває в місцях позбавлення волі та повертається з них, діяльність яких регламентується Типовим положенням про спеціалізовані служби центрів соціальних служб для молоді (наказ Державного комітету України у справах сім'ї та молоді від 4.02.02 р. № 14) та Примірним положенням (наказ Державного центру соціальних служб для молоді від 4.09.02 р. № 80).

Спеціалізована служба соціального супроводу дітей та молоді, яка перебуває у місцях позбавлення волі чи повернулася з місць позбавлення волі – це тимчасове формування, яке створюється наказом директора Республіканського, обласних, Київського міських, районних, районних у містах центрів ССМ у виховних,

виправних колоніях, слідчих ізоляторах та при ЦССДМ. *Мета* створення СССС – превенція рецидивної злочинності серед дітей та молоді шляхом створення умов для успішної ресоціалізації неповнолітніх, які відбувають покарання та звільнюються з місць позбавлення волі. Основне завдання – соціальний супровід дітей та молоді, яка перебуває у місцях позбавлення волі або звільнилася з них. Служба не є юридичною особою (є спеціалізованим формуванням). Очолює Службу штатний працівник ЦССДМ. У роботі Служби беруть участь: психолог – штатний працівник ЦССДМ, залучені працівники з інших установ і організацій (психологи, юристи, соціальні працівники) та волонтери. Термін діяльності Служби визначається терміном дії програм (Організаційна основа соціальної роботи з неповнолітніми та молоддю, що перебуває у конфлікті з законом, 2025).

Форма роботи. Служба може здійснювати свою діяльність стаціонарно – робота працівників Служби з клієнтами в ЦССДМ та мобільно-виїзна робота працівників Служби з клієнтами в СІЗО, виховній чи виправній колонії, за місцем проживання клієнта та його сім'ї.

Контингент, який обслуговується спеціалізованою службою соціального супроводу дітей та молоді: діти і молодь, яка перебуває у слідчих ізоляторах; діти і молодь, яка відбуває покарання у виховних чи виправних колоніях; діти (віком від 14 до 18 років) і молодь (віком від 18 до 35 років), які повернулись з місць позбавлення волі; діти і молодь, засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі; представники соціального оточення (передусім батьки) (Організаційна основа соціальної роботи з неповнолітніми та молоддю, що перебуває у конфлікті з законом, 2025).

Визначено основні функції спеціалізованої служби соціального супроводу дітей та молоді: *у виховно-трудовій колонії, слідчому ізоляторі:* проведення інформаційних, правових та психолого-педагогічних консультацій для вихованців ВК та СІЗО з метою їхньої соціальної реабілітації, підготовки до звільнення; розповсюдження серед клієнтів інформаційно-просвітницьких матеріалів; сприяння у проведенні фестивалів «Червона калина» у виховних колоніях для неповнолітніх; підготовка та направлення повідомлень про осіб, які звільняються, до ЦСССДМС за місцем проживання клієнта.

У ЦСССДМ: здійснення обліку клієнтів, складання індивідуальних планів соціального супроводу та здійснення супроводу;

робота з сім'ями та найближчими родичами: сприяння вирішенню соціально-психологічних проблем; налагодження сімейних зв'язків (якщо втрачені).

При фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників необхідно враховувати той факт, що основні напрями роботи працівників Служби з клієнтами в СІЗО, виховній чи виправній колонії здійснюється шляхом мобільно-виїзної роботи. Слідчий ізолятор – місце попереднього ув'язнення. Починати підготовку до нормального життя після звільнення необхідно починати з перших днів перебування. Підслідні можуть бути засуджені умовно та звільнені з-під варти; або відбуваючи покарання у колонії до них може бути застосований закон «Про амністію» або умовно-дострокове звільнення.

Спеціалізованою службою соціального супроводу дітей та молоді в СІЗО передбачається надання соціальних послуг: *психологічні послуги*: психодіагностика та обстеження (складання індивідуально-діагностичних карток); психологічна адаптація та психологічна корекція (тренінги формування навичок поведінки в ситуаціях можливої агресії, навичок для зниження рівня тривожності, агресії); консультування з соціально-психологічних проблем (з питань взаємовідносин між чоловіком та жінкою, дітей з батьками, адаптації після звільнення, виходу із депресивного стану); консультації з особами, які схильні до суїциду або мали спробу самогубства (кольоровий тест Люшера, елементи Еріксоніанського гіпнозу, тести «Неіснуюча тварина», «Незакінчені речення», клієнтоцентрована терапія, асоціативні методики) (Що ж таке психодіагностика, 2025); *соціально-педагогічні послуги*: організація соціально-позитивної діяльності, пропагування здорового способу життя (лекції, тренінги), профілактика суїциду, алкоголізму та наркоманії, ВІЛ/Сніду (відео лекторії); організації фестивалю «Червона калина»; *юридичні послуги*: консультування з питань цивільного та кримінального права, захисту їхніх прав та інтересів, допомога в оформленні документів; *інформаційні послуги*: розповсюдження буклетів, листівок, пам'яток профілактичного (пропаганда здорового способу життя) та інформаційного характеру (адреса та телефони необхідних закладів після звільнення), інформування про графіки роботи закладів соціального спрямування, освіти, охорони здоров'я, центрів зайнятості, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування, послуги, які можна отримати в центрах ССМ; інформування про можливості

працевлаштування після звільнення; індивідуальні та групові консультації з нормативно-правових аспектів, проблем працевлаштування, здоров'я та насилля (Про затвердження Організаційно-методичних вказівок з підготовки населення до дій у надзвичайних ситуаціях на 2024-2025 роки, 2024); *соціально-медичні послуги*: профілактика туберкульозу та інфекційних хвороб, інформування про способи ураження венеричними хворобами, засоби контрацепції, способи інфікування ВІЛ та засоби його уникнення, навички здорового способу життя; сеанси лікувального масажу (Petrenko & Stopolyansky & Bondarenko & Galan & Potaychuk & Kravchenko & Kartashova & Stopolyanska, 2021: 15–19); *соціально-економічні послуги*: сприяння в наданні гуманітарної допомоги, матеріальної допомоги у вигляді продуктів харчування, одягу; формування бібліотечного фонду художньої літератури, забезпечення ув'язнених настільними іграми (шахи, шашки, доміно), забезпечення миючими засобами та предметами гігієни (зубні щітки, зубні пастки, туалетне мило, господарське мило, шампунь, порошок пральний).

Соціальна реабілітація – комплекс заходів, спрямованих на відновлення людини вправах, соціальному статусі, на покращання її здоров'я, дієздатності. Цей процес спрямований також і на зміну соціального середовища, умов життєдіяльності, порушених чи обмежених з певних причин. Здійснення соціальної реабілітації значною мірою залежить від дотримання її основних принципів: етапності, диференційованості, комплексності, спадковості, послідовності, безперервності у проведенні реабілітаційних заходів, доступності і переважної безоплатності для тих, хто її найбільше потребує (інваліди, пенсіонери, біженці та ін.). Реабілітація – комплекс медичних, соціально-економічних, педагогічних, професійних і юридичних заходів, спрямованих на відновлення (чи компенсацію) порушених функцій, дефекту, соціального відхилення. Реабілітація може бути стихійною чи організованою. У першому випадку передбачається, що особистість інтуїтивно налагоджує відносини з власним організмом і оточуючим середовищем на більш чи менш прийнятному для себе рівні. Організована реабілітація ставить своєю метою скоротити терміни відновлення соціальної норми, підвищити якість самостійної роботи особистості за рахунок професійної допомоги (Шахрай, 2006: 108–109).

Процес соціальної реабілітації має тривалий характер. Важливою є розробка індивідуальної комплексної програми

реабілітації. Вона являє собою систему, яка включає на кожному із виділених етапів ряд заходів у різних сферах реабілітації (соціально-побутовій, медико-фізіологічній, медико-психологічній, психолого-педагогічній, соціально-трудовій). 1. Визначення вихідного реабілітаційного потенціалу: а) соціально-побутова: перевірка документів; збір інформації про рівень соціально-побутової реабілітації; оцінка потенційних можливостей розвитку соціально-побутових навичок; б) медико-фізіологічна: первинне медичне обстеження; збір анамнестичних даних; проведення протиепідемічних заходів; планове медичне обстеження для підготовки рекомендацій; в) медико-психологічна: вияв гострих психологічних проблем; збір психологічного анамнезу; надання психологічної підтримки за наявності кризового стану; патопсихологічне дослідження порушень психічного розвитку; г) психолого-педагогічна: збір психологічного анамнезу; перевірка відповідності знань рівню освіти; вияв педагогічних проблем; підготовка рекомендацій з проблем навчання; д) соціально-трудова: збір інформації про трудове спрямування та інтереси; спостереження за ставленням до праці і визначення профздібностей; підготовка рекомендацій з професійної адаптації. 2. Розробка індивідуальної комплексної програми реабілітації: а) соціально-побутова: розробка плану формування і розвитку навичок самообслуговування; участь у розробці комплексної програми; б) медико-фізіологічна: розробка програми медичної реабілітації; участь у розробці комплексної програми; в) медико-психологічна: розробка програми медико-психологічної реабілітації; участі в розробці комплексної програми; г) психолого-педагогічна: розробка плану індивідуального навчання і фізичного виховання; участь у розробці комплексної програми; д) соціально-трудова: розробка плану професійного навчання; участь у розробці комплексної програми. 3. Реалізація розробленої програми та її періодичне коригування: а) соціально-побутова: адаптація дитини до умов життя закладу, соціально-побутове навчання і виховання; коригування комплексної програми реабілітації; б) медико-фізіологічна: періодичне медичне обстеження; призначення курсів медикаментозного і фізіотерапевтичного лікування; направлення на санітарно-курортне лікування за показаннями; коригування комплексної програми реабілітації (Шахрай, 2006: 109-110).

Одним з важливих напрямів роботи спеціалізованих служб в соціальній сфері щодо профілактики та попередження правопорушень та злочинності дітей та молоді є консультування.

Консультування як технологічний спосіб вирішення соціальних завдань – це процедура, що часто використовується у соціальній роботі, в медичній, юридичній практиці спеціалістами різних напрямів з метою орієнтації громадян, окремих осіб, сімей, груп, общин шляхом порад, вказівок і забезпечення необхідною інформацією. Консультування – технологія соціальної роботи, яка полягає в дослідженні проблеми клієнта, знаходженні разом з ним позитивних шляхів її вирішення, наданні порад і рекомендацій щодо наявності для цього соціальних ресурсів. У багатьох роботах, присвячених консультуванню в соціальній роботі, підкреслюється, що найбільш важливим у ньому є «дозвіл людям почути самих себе». Консультування є процесом, в якому людина досягає більш високого рівня особистісної компетентності. М. Катц писав, що консультування займається не тим, щоб навчити людей приймати мудрі рішення, а тим, щоб навчити їх приймати рішення помудрому. Саме таким чином можна досягти дійсного самопосилення (тобто збільшення і більш широкого використання власного потенціалу) клієнта. «У консультуванні не заохочуються пасивність і залежність клієнта. Навпаки, створюється ситуація, коли клієнт відчуває себе людиною, яку розуміють, чують, поважають. Це сприяє розвитку довіри клієнта до самого себе і зростанню його здатності приймати власні рішення. Найбільш важливий результат консультування – перетворення внутрішнього світу клієнта» (Шахрай, 2006: 140–141).

Також консультант сприяє ліквідації дефіциту інформації про об'єкт та предмет дослідження чи перетворення, озброює клієнта новими підходами, інноваційною інформацією. «Результатами консультування можуть бути: покращання розуміння (проблеми, себе, оточуючих); зміна емоційного стану; здатність до прийняття рішення; здатність до здійснення даного рішення; підтвердження своїх думок, почуттів, рішень; отримання підтримки; пристосування до ситуації, яку неможливо змінити» (Шахрай, 2006: 141).

Помилки клієнта використовуються, як результат, проти консультанта: «Я перепробував все, що Ви мені радили, але все виявилось неідеальним». Важливо пам'ятати, що в будь-якому випадку позиція консультанта є нижчою, ніж позиція клієнта. Клієнт володіє формальною владою: він замовник. Консультант повинен вести клієнта ненав'язливо, не приймаючи роль лідера, не демонструючи роль першокласного експерта. Дружній подив, щира радість від того, що зрозумів складне висловлювання клієнта –

такими є особливості поступливої поведінки консультанта. У процесі спілкування закриті питання типу: «З якого часу?», «Про що?» чи «Що Ви робили, коли...?» і т. ін. – небезпечні. Консультант, таким чином, демонструє свою компетентність: «Я знаю, які питання тут слід ставити». Такі питання і залишаються в основному без відповіді, коли клієнт, в свою чергу, вважає себе експертом. Найкращими питаннями для таких клієнтів-«експертів» є відкриті, наприклад: «Чи не можете Ви мені розповісти про це ще що небудь?» (Шахрай, 2006: 146).

Технологія консультування подібна до технології посередництва. Питанням посередництва у соціальній роботі займалося багато вітчизняних науковців, з них можна виділити: В. Васильєва, І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова І. Миговича, Л. Міщик, В. Поліщук, Н. Тименка та інші. Серед зарубіжних науковців варто відзначити: Дж. Рубін, Д. Пруїт, М. Пірен та інші. Соціальний педагог, соціальний працівник виконує роль посередника між особистістю та соціумом, таким чином виконує важливу роль у формуванні гуманних, морально і фізично здорових відносин у суспільстві, між дорослими та дітьми, сімейно-сусідському оточенні. У нашій країні процес розвитку посередництва знаходиться на початковому етапі. Тому, існує потреба у тому щоб підвищити рівень поінформованості населення щодо посередництва. Соціальна посередницька діяльність – діяльність спеціаліста соціальної сфери, яка зумовлена діями соціальних суб'єктів, є причиною і наслідком цих дій і є способом вирішення та подолання соціального конфлікту (Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників, 2000: 231).

Соціальне посередництво – це сприяння у досягненні згоди між суб'єктами для вирішення соціальних проблем одного із них і надання йому допомоги. У ролі такого суб'єкта виступає група, колектив, окрема особа, сім'я та ін. Для вирішення соціальних проблем можуть залучатися декілька суб'єктів (державний соціальний заклад, громадські організації, комерційні структури, спеціалісти і т. ін.). «Бути соціальним посередником – означає пояснювати інтереси і погляди однієї сторони іншій. Якщо посередницькі зусилля спрямовані на мобілізацію сил і засобів для надання конкретної допомоги, то соціальний працівник повинен вміти встановлювати зв'язки з суб'єктами, здатними надати соціальну підтримку, переконати їх у необхідності такої допомоги» (Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників, 2000: 231).

Перспективи України як європейської країни залежать передусім від зовнішньої державної політики, що стверджує та забезпечує реалізацію соціальних прав громадян для збереження та відтворення людського потенціалу. «У зв'язку з цим зростає роль сучасної соціальної роботи як специфічного напрямку діяльності держави, що має на меті задоволення законних інтересів і соціальних потреб кожного члена суспільства, вирішення проблем працевлаштування, духовного та фізичного розвитку людини», побутових проблем (Баранюк, 2016). Головним призначенням сучасної соціальної роботи є не тільки здійснення соціальної допомоги, але й попередження негативних впливів на життєдіяльність людини, сім'ї, соціальної групи, суспільства в цілому, зумовлених об'єктивними та негативними чинниками. Визначення сутності і специфіки соціальної роботи зумовлює необхідність тлумачення понять «соціальна робота», «соціальний працівник», «клієнт соціальної роботи». Соціальна робота – це унікальний вид професійної діяльності, що полягає в наданні соціальної допомоги особистості, родині, групі чи спільноті «осіб, які опинилися у складній життєвій ситуації шляхом забезпечення матеріального, соціального, культурного рівня життя та підвищення добробуту народу загалом; посиленні та відновленні здатності клієнтів до соціального функціонування в широкому діапазоні різноманітних сфер соціального життя, активізації людиною власних зусиль, розвиток її особистісних ресурсів» (Баранюк, 2016). На наш погляд, соціальна робота є діяльністю спеціально підготовленого персоналу (професійною діяльністю), спрямованою на забезпечення соціального захисту і соціальної допомоги особам, які її потребують, за допомогою консультування, профілактики та координації їхніх дій. Специфічність соціальної роботи як професійної діяльності полягає в тому, що соціальна допомога населенню має на меті зміну взаємин між людьми й середовищем, що їх оточує. Ця діяльність передбачає організацію допомоги всім особам, які потрапили у складну життєву ситуацію, незалежно від їхнього соціального статусу, оскільки за скрутних життєвих умов кожна людина має право на допомогу. Зауважимо, що «складні життєві обставини можуть бути зумовлені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, звичками та образом життя, внаслідок чого людина частково або повністю втрачає можливість самостійно піклуватися про власне (сімейне) життя і приймати участь у житті суспільства. Вирішити такі

складні життєві ситуації допомагає соціальний працівник – професійно підготовлений фахівець, який має відповідну кваліфікацію в галузі соціальної роботи та надає соціальні послуги» (Корнєщук & Колодійчук & Боделан, 2018: 11).

Діяльнісний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до профілактичної діяльності передбачає сформованість конкретних вмінь, навичок та компетентностей щодо її реалізації. Визначений компонент обумовлює здатність майбутніх фахівців до ефективної практичної діяльності, а саме: дослідження причин та умов виникнення негативних явищ; мотивування клієнтів до збереження та зміцнення здоров'я; формування цінності здоров'я та здорового способу життя; інформування щодо способів відповідальної поведінки; впровадження безпечних поведінкових практик; запобігання негативному впливу соціального оточення; планування, розробка та впровадження профілактичних заходів, проєктів, програм на загальному та спеціальному рівнях; організація конструктивного співробітництва; моніторинг ефективності профілактичної діяльності; прогнозування та проєктування профілактичних впливів та ін. Важливого значення для професійного становлення та розвитку власного професійного стилю майбутніх фахівців соціальної сфери набуває поступове накопичення досвіду з реалізації профілактичної діяльності первинного, вторинного й третинного характеру на різних рівнях з різними суб'єктами впливу. К. Червоненко зазначає, що «готовність майбутніх соціальних працівників до профілактичної діяльності є закономірним результатом їх професійної підготовки до реалізації цього напряму і визначається як інтегративна особистісна здатність до впровадження профілактичних заходів первинного, вторинного й третинного характеру на різних рівнях реалізації, формування якої може бути забезпечено в контексті цілісності її структурних компонентів мотиваційно-особистісного, когнітивно-змістового та діяльнісного» (Червоненко, 2025: 569–589). погоджуємося з даною тезою.

Проте, Р. Козубовський обґрунтовує факт готовності фахівця соціальної сфери до профілактики девіантної поведінки серед молоді в процесі професійної діяльності як «особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на її успішне виконання. Він включає в себе різного роду мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, побудовані у відповідності з

наявними професійними знаннями, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного позитивного результату» (Козубовський, 2017: 394–397).

С. Сургова розглядає проблему формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Вчена проаналізувала з дидактичних позицій процес професійної підготовки соціальних працівників, особливості превентивної діяльності майбутніх фахівців. Нею подано авторське тлумачення процесу готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників, обґрунтовано і розроблено педагогічні умови формування готовності до превентивної діяльності зазначених фахівців (Сургова, 2021). Дане дослідження констатує, що превентивна діяльність майбутніх соціальних працівників актуальна для підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до роботи у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень дітей та молоді.

Висновки. 1. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до фахової діяльності у спеціалізованих службах з профілактики правопорушень спрямована на формування в них загальних та фахових компетентностей, особистісних і професійно-важливих якостей, необхідних для ефективного виконання соціальної роботи. 2. Результатом фахової підготовки можуть виступати професійна компетентність, професійна готовність або професійна підготовленість фахівця із соціальної роботи до профілактики правопорушень дітей та молоді. 3. Вдосконалюються механізми юстиції щодо дітей шляхом виконання програм профілактики правопорушень серед них. 4. Спеціалізовані служби з профілактики правопорушень дітей та молоді здійснюють ефективні заходи соціальної адаптації та реабілітації неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом. 5. Існує потреба у підвищенні ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО України щодо профілактики правопорушень дітей та молоді. 6. Важливим напрямом роботи спеціалізованих служб в соціальній сфері щодо профілактики та попередження правопорушень та злочинності дітей та молоді є консультування та соціальне посередництво.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо процес удосконалення системи реінтеграції неповнолітніх, які вчинили правопорушення.

Список використаних джерел

1. Баранюк В.В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2016. 23 с.

2. Важковиховуваність. 06.06.2025. URL: https://www.google.com/search?q=%D0%B2%D0%B0%D0%B6%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C+%D1%86%D0%B5&oq=%D0%B2%D0%B0%D0%B6%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggVEAAyHjIJCAAQRRg5GIAEMgYIARAAGB4yBggCEAAyHjIKCAMQAViABViiBDiHCAQQAVjvBTiHCAUQA.

3. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація: навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів. / За ред. О.М. Полякової. Суми: Університетська книга, 2009. 346 с.

4. Віщукаєва К.М. Соціальний супровід клієнта: навчальний посібник. Одеса: Вид-во Букаєв Вадим Вікторович, 2017. 322 с.

5. Волошенко М.О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2016. 267 с.

6. Головкін Б.М. Злочинність неповнолітніх як суспільна проблема. *Проблеми законності*. 2016. Вип. 133. С. 204–217.

7. Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах: Наказ Міністерства соціальної політики України 31.03.2016 № 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#Text>.

8. Козубовський Р.В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактичної роботи з молоддю. *Молодий вчений*. № 3 (43), 2017. С. 394–397.

9. Конфлікт із законом. 06.06.2025. URL: https://www.google.com/search?q=%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%96%D0%BA%D1%82+%D1%96%D0%B7+%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC+%D1%86%D0%B5&oq=%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%96%D0%BA%D1%82+%D1%96%D0%B7+%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgCECEYoAEyBggAEEUYOTiHCAEQIRigATiHCAIQIRigAdiBCDQxMDFqMGo3qAIIIsAIB8QVXAkx-8N1b.

10. Концепція реформування кримінальної юстиції України від 08.04.2008 р. № 311/2008. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/311/2008#Text>.

11. Корнєшук В.В., Колодїйчук Ю.В., Боделан М.В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2018. 296 с.

12. Мельничук І.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2011. 42 с.

13. Національна стратегія реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 18 грудня 2018 р. № 1027-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/prgiyi-reformuvannya-sistemi-yusticiyi-shchodo-ditej-na-period-do-2023-roku>.

14. Організаційна основа соціальної роботи з неповнолітніми та молоддю, що перебуває у конфлікті з законом. 11.06.2025. URL: <https://studfile.net/preview/5720821/page:14/>.

15. Педагогічно занедбані підлітки. 06.06.2025. URL: https://pidru4niki.com/12191121/psihologiya/pedagogichno_zanedbani_pidlitki.

16. Про затвердження Організаційно-методичних вказівок з підготовки населення до дій у надзвичайних ситуаціях на 2024-2025 роки: Наказ Державної служби України з надзвичайних ситуацій від 03.01.2024 № 8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0008388-24#Text>.

17. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 15 лютого 2008 року «Про хід реформування системи кримінальної юстиції та правоохоронних органів»: Указ Президента України. Документ 311/2008, чинний, поточна редакція – Прийняття від 08.04.2008. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/311/2008#Text>.

18. Про схвалення Національної стратегії реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 18 грудня 2018 р. № 1027-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/prgiyi-reformuvannya-sistemi-yusticiyi-shchodo-ditej-na-period-do-2023-roku>.

19. Психологія девіантної поведінки: навчальний посібник / Уклад. О.Д. Сафін, С.П. Байда. Умань: ВПЦ «Візаві». 2019. 202 с.

20. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників. / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.

21. Соціальний веб-портал електронних послуг Мінсоцполітики. 11.06.2025. URL: <https://soc.gov.ua/services/soc-prof>.

22. Сургова С.Ю. Підготовка майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності: монографія. Миколаїв: Іліон, 2021. 252 с.

23. Хмелевська Н.В. Концепція розвитку ювенальної юстиції в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Том 4

№ 87 (2025). Серія: Право. С. 152–158. URL: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/325333/315283>.

24. Цивільний кодекс України від 19.06.2003 року. Документ 435-IV, чинний, поточна редакція – Редакція від 09.04.2025, підстава – 4292-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text>.

25. Червоненко К.С. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності в молодіжному середовищі. *Професійна підготовка майбутніх спеціалістів в умовах сучасних реалій*. 2025. Том 2. С. 569–589. doi: 10.30525/978-9934-26-522-8-53.

26. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

27. Що ж таке психодіагностика? 11.06.2025. URL: <https://zebra-center.com/psychodiagnostics/>.

28. Щодо профілактичної роботи з запобігання правопорушенням та злочинності серед дітей та учнівської молоді: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 11.02.2013 № 1/9-96. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v9-96736-13#Text>.

29. Petrenko V.I., Stopolyansky O.V., Bondarenko Ya.V., Galan I.O., Potaychuk V.I., Kravchenko V.V., Kartashova S.V., Stopolyanska L.V. Risk factors for lethal outcome in tuberculosis associated immune reconstitution inflammatory syndrome with tuberculous lesions of the central nervous system. *Туберкульоз. Легеневі хвороби. ВІЛ-інфекція*. 2021. № 2 (45). С. 15–19. DOI: <http://doi.org/10.30978/TB2021-2-15>.

References

1. Baraniuk, V.V. (2016). Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty: [Formation of professional and communicative competence of future social work specialists] : avtoref. dys. [dissertation abstract] na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Khmelnytskyi [in Ukrainian].

2. Vazhkovykhovuvanist. (2025). [Heavy lifting]. 06.06.2025. URL: [3. Vazhkovykhovuvanist: sutnist, prychny, reabilitatsiia \(2009\): \[Heavy lifting: essence, causes, rehabilitation\]: navchalnyi posibnyk \[tutorial\] dlia sotsialnykh pedahohiv ta praktychnykh psykholohiv osvitnykh zakladiv / Za red. O.M. Poliakovoi. Sumy: Universytetska knyha \[in Ukrainian\].](https://www.google.com/search?q=%D0%B2%D0%B0%D0%B6%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C+%D1%86%D0%B5&ooq=%D0%B2%D0%B0%D0%B6%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggBEAAYHjIJCAAQRRg5GI AEMgYIARAAGB4yBggCEAAYHjIKCAMQABiABBiiBDIHCAQQABjvBTIHCAUQA [in Ukrainian].</p></div><div data-bbox=)

4. Vitsukaieva, K.M. (2017). Sotsialnyi suprovid kliienta: [Social support for the client]: navchalnyi posibnyk [tutorial]. Odesa: Vyd-vo Bukaiev Vadym Viktorovych [in Ukrainian].

5. Voloshenko, M.O. (2016). Profesiina pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profilaktychno-korektsiinoi roboty z pidlitkamy deviantnoi povedinky: [Professional training of future social workers for preventive and corrective work with adolescents with deviant behavior] dys...[dissertation] kand. ped. nauk: 13.00.04. Odesa [in Ukrainian].

6. Holovkin, B.M. (2016). Zlochynnist nepovnolitnikh yak suspilna problema. [Juvenile delinquency as a social problem]. *Problemy zakonnosti. – Legality issues*. Vyp. 133. Ss. 204–217 [in Ukrainian].

7. Derzhavnyi standart sotsialnoho suprovodu simei (osib), yaki perebuvaiut u skladnykh zhyttievykh obstavynakh (2016): [State standard of social support for families (individuals) in difficult life circumstances]: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine] vid 31.03.2016 № 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#Text> [in Ukrainian].

8. Kozubovskiy, R.V. (2017). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profilaktychnoi roboty z moloddiu. [Preparing future social workers for preventive work with youth]. *Molodyi vchenyi. – Young scientist*. № 3 (43). Ss. 394–397 [in Ukrainian].

9. Konflikt iz zakonom. (2025). [Conflict with the law]. 06.06.2025. URL: https://www.google.com/search?q=%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%96%D0%BA%D1%82+%D1%96%D0%B7+%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC+%D1%86%D0%B5&oq=%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%96%D0%BA%D1%82+%D1%96%D0%B7+%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgCECEYoAEyBggAEEUYOTIHC AEQIRigATIHC AIQIRigAdIBCDQxMDFqMGo3qAII sAIB8QVXAkx-8N1b [in Ukrainian].

10. Kontsepsiia reformuvannia kryminalnoi yustytsii Ukrainy (2008) [The concept of reforming the criminal justice system of Ukraine] vid 08.04.2008 p. № 311/2008. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/311/2008#Text> [in Ukrainian].

11. Korneshchuk, V.V., Kolodiichuk, Yu.V., Bodelan, M.V. Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv (2018): [Theory and practice of professional training of future social workers]: monohrafiia. [monograph]. Odesa: FOP Bondarenko M.O. [in Ukrainian].

12. Melnychuk, I.M. (2011). Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Theory and methodology of professional training of future social workers using interactive technologies in higher educational institutions]: avtoref. dys. [dissertation abstract] na

zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Ternopil [in Ukrainian].

13. Natsionalna stratehiiia reformuvannia systemy yustytsii shchodo ditei na period do 2023 roku (2018): [National Strategy for Reforming the Justice System for Children until 2023]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 18 hrudnia 2018 r. № 1027-r. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/prgiyi-reformuvannya-sistemi-yusticiyi-shchodo-ditej-na-period-do-2023-roku> [in Ukrainian].

14. Orhanizatsiina osnova sotsialnoi roboty z nepovnlitnymi ta moloddu, shcho perebuvaie u konflikti z zakonom. (2025). [Organizational basis of social work with minors and youth in conflict with the law]. 11. 06.2025. URL: <https://studfile.net/preview/5720821/page:14/> [in Ukrainian].

15. Pedahohichno zanedbani pidlitky. (2025). [Educationally neglected adolescents]. 06.06.2025. URL: https://pidru4niki.com/12191121/psihologiya/pedagogichno_zanedbani_pidlitki [in Ukrainian].

16. Pro zatverdzhennia Orhanizatsiino-metodychnykh vkazivok z pidhotovky naselennia do dii u nadzvychainykh sytuatsiiakh na 2024-2025 roky (2024): [On approval of the Organizational and Methodological Instructions for preparing the population for actions in emergency situations for 2024-2025]: Nakaz Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii [Order of the State Emergency Service of Ukraine] vid 03.01.2024 № 8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0008388-24#Text> [in Ukrainian].

17. Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy vid 15 liutoho 2008 roku «Pro khid reformuvannia systemy kryminalnoi yustytsii ta pravookhoronnykh orhaniv» (2008): [On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine of February 15, 2008 «On the progress of reforming the criminal justice system and law enforcement agencies»]: Ukaz Prezydenta Ukrainy. [Decree of the President of Ukraine]. Dokument 311/2008, chynnyi, potochna redaktsiia – Pryiniattia vid 08. 04.2008. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/311/2008#Text> [in Ukrainian].

18. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii reformuvannia systemy yustytsii shchodo ditei na period do 2023 roku (2018): [On the approval of the National Strategy for Reforming the Justice System for Children for the Period Until 2023]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 18 hrudnia 2018 r. № 1027-r. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/prgiyi-reformuvannya-sistemi-yusticiyi-shchodo-ditej-na-period-do-2023-roku> [in Ukrainian].

19. Psykholohiia deviantnoi povedinky (2019): [Psychology of deviant behavior]: navchalnyi posibnyk. [tutorial]. / Uklad. O.D. Safin, S.P. Baida. Uman: VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

20. Slovnyk-dovidnyk dlia sotsialnykh pedahohiv ta sotsialnykh pratsivnykiv (2000). [Dictionary-reference for social educators and social workers]. / Za zah. red. A.I. Kapskoi, I.M. Pinchuk, S.V. Tolstoukhovoi. Kyiv [in Ukrainian].

21. Sotsialnyi veb-portal elektronnykh posluh Minsotspolityky. (2025). [Social web portal of electronic services of the Ministry of Social Policy]. 11.06.2025. URL: <https://soc.gov.ua/services/soc-prof> [in Ukrainian].

22. Surhova, S.Iu. (2021). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do preventyvnoi diialnosti: [Preparing future social workers for preventive activities]: monohrafiia. [monograph]. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].

23. Khmelevska, N.V. (2025). Kontsepsiia rozvytku yuvenalnoi yustytсии v Ukraini. [Concept of development of juvenile justice in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. Tom 4. № 87. Serii: Pravo. Ss. 152–158. URL: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/325333/315283> [in Ukrainian].

24. Tsyvilnyi kodeks Ukrainy (2003) [Civil Code of Ukraine] vid 19.06.2003 roku. Dokument 435-IV, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 09.04.2025, pidstava – 4292-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text> [in Ukrainian].

25. Chervonenko, K.S. (2025). Profesiina pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do preventyvnoi diialnosti v molodizhnomu seredovyschi. [Professional training of future social workers for preventive activities in the youth environment]. Profesiina pidhotovka maibutnikh spetsialistiv v umovakh suchasnykh realii. *Professional training of future specialists in the conditions of modern realities*. Tom 2. Ss. 569–589. Doi: 10.30525/978-9934-26-522-8-53 [in Ukrainian].

26. Shakhrai, V.M. (2006). Tekhnolohii sotsialnoi roboty: [Social work technologies]: navchalnyi posibnyk. [tutorial]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

27. Shcho zh take psykhodiahnostyka? (2025). [What is psychodiagnostics?] 11.06.2025. URL: <https://zebra-center.com/psychodiagnostics/> [in Ukrainian].

28. Shchodo profilaktychnoi roboty z zapobihannia pravoporusheniam ta zlochynnosti sered ditei ta uchnivskoi molodi (2013): [Regarding preventive work to prevent delinquency and crime among children and students]: Lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy [Letter from the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine] vid 11.02.2013 № 1/9-96. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v9-96736-13#Text> [in Ukrainian].

29. Petrenko, V.I., Stopolyansky, O.V., Bondarenko, Ya.V., Galan, I.O., Potaychuk, V.I., Kravchenko, V.V., Kartashova, S.V., Stopolyanska, L.V. (2021). Risk factors for lethal outcome in tuberculosis associated immune reconstitution inflammatory syndrome with tuberculous lesions of the central nervous system. *Tuberkuloz. Lehenevi khvoroby. VIL-infektsiia*. № 2 (45). Ss. 15–19. DOI: <http://doi.org/10.30978/TB2021-2-15> [in Ukrainian].

Світлана ГРИЩЕНКО

ORCID 0000-0002-7981-3578

*Доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка,
(Чернігів, Україна)
E-mail: intensiv3000@meta.ua*

Svitlana HRYSHCHENKO

ORCID 0000-0002-7981-3578

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the Department
of Social Work and
Educational and Pedagogical Sciences,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: intensiv3000@meta.ua*

Олена МАКСИМЕНКО

ORCID 0009-0005-1865-6365

*Кандидат педагогічних наук,
доцент, учений секретар,
Державний університет
інфраструктури та технологій
(Київ, Україна)
E-mail: maksimenkoelena@gmail.com*

Olena MAKSYMENKO

ORCID 0009-0005-1865-6365

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Academic Secretary,
State University of Infrastructure
and Technologies
(Kyiv, Ukraine)
E-mail: maksimenkoelena@gmail.com*



Розділ 4

УДК 81'243:378.147:004.77

DOI 10.69842/prof2025.3.4

Ольга НЕЖИВА

Olga NEZHUYVA

ВЗАЄМОДІЯ МЕДІАЦІЇ ЯК КОМПОНЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

INTERACTION OF MEDIATION AS A COMPONENT IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

У статті досліджується медіація як складова інтегрованого підходу до формування іноземної комунікативної компетентності у процесі вивчення іноземної мови. Автор акцентує увагу на тому, що сучасне мовне навчання повинно враховувати не лише суто лінгвістичні аспекти, а й міжкультурні, соціальні та когнітивні компоненти, які забезпечують глибше розуміння і ефективне використання мови в реальних комунікативних ситуаціях. У контексті статті медіація розглядається як форма посередництва, що передбачає перенесення смислів, адаптацію інформації, сприяння порозумінню між учасниками комунікації, що належать до різних мовних і культурних спільнот.

Виділено чотири основні види медіації, які мають істотне значення у мовній освіті: лінгвістична, культурна, соціальна та педагогічна. Лінгвістична медіація пов'язана з умінням здійснювати міжмовну трансляцію повідомлень,

зокрема через усний або письмовий переклад, переформулювання текстів, пояснення змісту іншими словами. Культурна медіація фокусується на розвитку міжкультурної компетентності як невід'ємної складової мовної освіти, що дозволяє уникати культурних бар'єрів і сприяє кращому розумінню цінностей, норм та поведінкових моделей носіїв мови. Соціальна медіація проявляється у здатності налагоджувати ефективну взаємодію між учасниками спілкування, вирішувати конфліктні ситуації, об'єднувати учасників навколо спільної мети. Педагогічна медіація передбачає впровадження елементів критичного мислення, аналізу інформації, формування аргументованих суджень і розвиток здатності навчатися протягом життя.

У статті також розглядаються шляхи впровадження медіаційної діяльності у навчальний процес, зокрема через використання інтерактивних методів, рольових ігор, симуляцій, міжкультурних проєктів та цифрових ресурсів. Наголошено на необхідності оновлення освітніх програм з урахуванням концепції медіації, а також на потребі у підготовці викладачів до реалізації медіаційних стратегій у повсякденній педагогічній практиці. Зроблено висновок, що медіація є не лише засобом мовної взаємодії, а й потужним інструментом розвитку соціальних, когнітивних і міжкультурних навичок, які є ключовими у контексті сучасної глобалізованої освіти.

Ключові слова: медіація, мова, іноземна мова, заняття, викладач, знання.

The article examines mediation as a component of an integrated approach to the formation of foreign language communicative competence in the process of learning a foreign language. The author emphasises that modern language teaching should take into account not only purely linguistic aspects, but also intercultural, social and cognitive components that ensure a deeper understanding and effective use of language in real-life communication situations. In the context of the article, mediation is considered as a form of mediation that involves the transfer of meanings, adaptation of information, and promotion of understanding between communication participants belonging to different linguistic and cultural communities.

Four main types of mediation that are essential in language education are identified: linguistic, cultural, social and pedagogical. Linguistic mediation is related to the ability to transmit messages across languages, in particular through interpretation or translation, rephrasing texts, explaining the content in other words. Cultural mediation focuses on the development of intercultural competence as an integral part of language education, which helps to avoid cultural barriers and promotes a better understanding of the values, norms and behavioural patterns of native speakers. Social mediation is manifested in the ability to establish effective interaction between participants in communication, resolve conflict situations, and unite participants around a common goal. Pedagogical mediation involves the introduction of elements of critical thinking, information analysis, the formation of reasoned judgements and the development of lifelong learning.

The article also discusses ways to introduce mediation activities into the educational process, in particular through the use of interactive methods, role-playing games, simulations, intercultural projects, and digital resources. The author emphasises the need to update educational programmes to reflect the concept of

mediation, as well as the need to train teachers to implement mediation strategies in their daily teaching practice. It is concluded that mediation is not only a means of language interaction, but also a powerful tool for developing social, cognitive and intercultural skills, which are key in the context of modern globalised education.

Key words: *mediation, language, foreign language, class, teacher, knowledge.*

Постановка проблеми. З давніх часів конфлікти супроводжують людські взаємини, виникаючи в різних сферах життя. Їх класифікують як політичні, професійні чи соціокультурні конфлікти. Причинами їх появи можуть бути різниця у поглядах, цінностях, інтересах, культурних особливостях або нерозумінні мови, що часто призводить до напруженості, агресії й навіть насильства.

Саме тому проблема конфліктів є надзвичайно важливою у процесі вивчення іноземної мови. Психологічні бар'єри, мовне та культурне нерозуміння під час мовної практики здатні викликати непорозуміння, які можуть стати причиною конфліктів. У зв'язку з цим медіація нині є однією з найбільш актуальних тем у лінгвістичних дослідженнях і набирає все більшого значення в сучасному суспільстві, оскільки саме вона є ефективним інструментом для врегулювання конфліктів.

Історично розвиток медіації припадає на ХХ століття, а в умовах інформаційного суспільства ця тема стає ще більш важливою через зміну акценту від виробництва товарів до виробництва знань.

У науковій літературі існують різні версії походження терміну «медіація». Одні дослідники пов'язують його з латинським словом «mediatio» – посередництво, або «mediare» – роль посередника, інші ж відводять його корені до грецького «medos», що означає «нейтральний і незалежний від сторін конфлікту» (Волік 2017: 14).

Для більш повного розуміння варто звернутися до словникових визначень. Перший великий український тлумачний словник дає терміну «медіація» визначення як «міжнародне посередництво, мирний спосіб вирішення міжнародних конфліктів за участю держави, що не бере участі у конфлікті». Однак таке тлумачення стосується лише правових процедур медіації. Аналогічні визначення наведені й в інших українських словниках. В англійських словниках медіація означає: 1) процес переговорів між двома сторонами, які мають розбіжності, з метою допомогти їм досягти згоди;

2) втручання в конфлікт для сприяння примиренню та узгодженню; 3) позасудове вирішення спорів за добровільної участі сторін під керівництвом навченого посередника (Lewis et al., 2012: 150).

У 2001 році медіація була включена до Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою (ЗЄК). Нова редакція підкреслює, що учні мають опановувати не лише традиційні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), а й усі компоненти комунікативної компетенції, серед яких – продукція, рецепція, інтеракція та медіація. Відповідно до авторів Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР), медіація розглядається як діяльність, під час якої мовленнєвий користувач виступає посередником між співрозмовниками, які не можуть спілкуватися напряму, при цьому не висловлюючи власних думок (Common European Framework, 2018: 5). Проте в ЗЄР відсутнє чітке визначення медіації і спеціальні дескриптори для опису цієї діяльності. За словами Ж. Зарат, такий підхід недостатньо враховує соціальну функцію медіації, що є важливою у різних сферах та вимагає розуміння соціокультурного контексту (Нежива, 2024: 47).

Отже, аналіз наукових позицій свідчить, що поняття медіації має різне значення залежно від контексту застосування, а її сутність полягає у процесі обговорення та пошуку конструктивних рішень для подолання конфліктів.

Аналіз останніх досліджень. Питання взаємодії медіації як компонента у процес вивчення іноземної мови активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У працях сучасних дослідників медіація розглядається не лише як інструмент комунікації, а й як важливий педагогічний ресурс, що сприяє розвитку міжособистісного спілкування, критичного мислення та міжкультурної компетентності.

Упродовж останнього десятиліття концепція медіації набула широкого поширення в межах сучасної іншомовної освіти, що обумовлено її включенням до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Оновлений документ – *CEFR Companion Volume* (2018) – деталізує поняття медіації як одну з ключових мовленнєвих компетентностей, яка охоплює передачу змісту, спрощення інформації, співпрацю, міжкультурне посередництво тощо. Автор концепції – Брайан Норт (North, 2016) – зазначає, що медіація виходить за межі звичайного мовлення, оскільки поєднує мовну діяльність із соціальною взаємодією. Згідно з концепцією, поданою у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (*CEFR Companion Volume*, 2018), медіація трактується як ключова

діяльність у багатомовному та мультикультурному суспільстві, яка полягає в інтерпретації, переказі, адаптації та передачі смислу між учасниками спілкування. Цей підхід отримав підтримку в працях таких учених, як Бойдал (Boydell, 2018), Норт (North, 2016), які відзначають, що медіація посилює соціальну та когнітивну активність учнів, дозволяючи їм ефективніше засвоювати мовний матеріал у контексті реальних комунікативних ситуацій.

Окремі дослідження (Chappelle, 2016; Dendrinis, 2020) акцентують увагу на ролі цифрових технологій у реалізації медіації. Автори підкреслюють, що використання відео, подкастів, онлайн-ресурсів і інтерактивних платформ створює сприятливе середовище для формування мовних навичок, зокрема аудіювання, читання з розумінням та усного мовлення. Водночас вчені звертають увагу на необхідність критичного ставлення до змісту медіа-ресурсів і важливість їх адаптації до рівня підготовки учнів.

Українські дослідники (Кравченко, 2019; Гуменюк, 2023; Нежива, 2024) розглядають медіацію як засіб активізації навчальної діяльності здобувачів освіти. Вони наголошують на перевагах цього підходу, таких як підвищення мотивації, залучення до самостійного навчання, розвиток комунікативної і соціальної компетентності. Разом із тим, звертається увага на певні ризики, пов'язані з технічною складністю впровадження, потребою в цифровій грамотності та ризиком втрати міжособистісної взаємодії.

Отже, узагальнений аналіз останніх досліджень підтверджує доцільність і перспективність використання медіації на заняттях з іноземної мови, за умови зваженого й педагогічно обґрунтованого її застосування.

Методологія дослідження. Дослідження базується на якісному аналізі теоретичних джерел, педагогічного досвіду та спостережень за освітнім процесом у межах вивчення іноземної мови. Основна увага приділяється вивченню ролі медіації як сучасного підходу в мовній освіті, її впливу на розвиток мовних навичок, мотивації здобувачів вищої освіти та формування міжкультурної компетентності.

Методологічну основу дослідження становлять такі підходи:

- **Комунікативний підхід**, який орієнтується на розвиток здатності здобувачів вищої освіти ефективно використовувати мову в реальних ситуаціях;

- **Особистісно зорієнтований підхід**, що враховує індивідуальні потреби й інтереси студентів;

▪ *Когнітивний підхід*, зосереджений на активному залученні здобувачів вищої освіти до мисленнєвої діяльності під час роботи з медіа-ресурсами;

▪ *Культурологічний підхід*, що розглядає мову як засіб передачі соціокультурних цінностей.

Для збору та аналізу інформації застосовано такі методи дослідження:

▪ *Аналіз науково-методичної літератури* з теми використання медіації у вивченні іноземних мов;

▪ *Контент-аналіз навчальних матеріалів*, що використовуються під час занять з елементами медіації;

▪ *Спостереження за навчальним процесом* із фіксацією впливу медіації на мовну активність учнів;

▪ *Описовий метод*, що дозволив узагальнити переваги та виклики, пов'язані із застосуванням медіації в освітньому процесі.

Таким чином, дослідження поєднує теоретичний аналіз і практичні спостереження, що забезпечує комплексне осмислення ефективності медіації в навчанні іноземної мови та дозволяє сформулювати рекомендації для педагогічної практики.

Метою даного дослідження є вивчення ролі медіації як складової частини процесу вивчення іноземної мови, аналіз її впливу на розвиток комунікативних, лінгвістичних та міжкультурних компетентностей здобувачів вищої освіти, а також визначення ефективних методів використання медіативних технологій у навчальному процесі для підвищення якості мовної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний підхід до вивчення мови, зокрема англійської у професійному контексті, враховує її соціальне та професійне використання. Такий підхід до медіації сприяє формуванню мовної ідентичності. Дослідник П. Хауелл (2017) наголошує, що ефективна медіація вимагає розвитку міжособистісних навичок, зокрема адекватного невербального спілкування та активного слухання з підтвердженнями і поясненнями. Вчені Б. Норт і Е. Піккардо (2016) виділяють два основні типи мовної медіації: міжстилістичну (перетворення текстів одного типу в інший) та внутрішньомовну, яка може включати такі форми, як доповіді, узагальнення, пояснення й уточнення.

Водночас такі дослідники як Дж. Льюїс, Б. Джонс і С. Бейкер (2012) у своїй колективній праці акцентують увагу на медіації у багатомовному середовищі, зазначаючи, що цей вид спільної

інтеграції є більш зрозумілим для студентів, які вивчають кілька іноземних мов. Відтак, в них розвиненіші медіативні навички (Lewis et al., 2012).

Медіація у вивченні іноземних мов – це застосування різних інструментів для розв'язання конкретних завдань або досягнення мети. Це може бути використання мови або інших знакових систем, як-от діаграми, графіки, числа чи предмети. Проте, як підкреслює Дж. Томс, основний засіб медіації – лінгвістичні знаки, які допомагають надавати підтримку й пояснення.

Для глибшого розуміння ролі різних типів медіації в методиці викладання іноземних мов варто звернутися до документів Ради Європи. Зокрема, у 2016 році у публікації «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR» виділено чотири ключові види медіації:

1. Лінгвістична – міжмовне посередництво, включаючи усний і письмовий переклад.

2. Культурна – зосереджена на міжкультурній компетенції, що є фундаментом мовного навчання, особливо в контексті перекладу.

3. Соціальна – пов'язана з роллю посередника, який забезпечує ефективну взаємодію між учасниками комунікації.

4. Педагогічна – підкреслює важливість розвитку критичного мислення.

У самому документі медіацію детально розглядають як три види діяльності:

▪ *Текстова медіація* – включає пояснення нових ідей, спрощення тексту, звернення до попереднього досвіду, адаптацію мови до аудиторії.

▪ *Концептуальна медіація* – охоплює пояснення, порівняння, використання аналогій, візуалізацій, узагальнень і прикладів для полегшення розуміння.

▪ *Комунікативна медіація* – включає прямі інструкції, інтерактивне навчання, практичну діяльність і самостійне опанування знань.

Всі ці види медіації спрямовані на усунення комунікативних бар'єрів, що виникають під час взаємодії, і допомагають уникнути конфліктів та непорозумінь.

Розглянемо більш детально по кожному з трьох видів. Отже, перший вид – це *текстова медіація*. При вивченні англійської мови з професійною орієнтацією важливо особливу увагу приділяти роботі з текстами – точності передачі інформації, її роз'ясненню, опрацюванню у письмовій та усній формах. Текстова медіація охоплює такі дії, як коментування графіків, стислий виклад, аналіз і синтез інформації, конспектування, переклад, критичне осмислення і інтерпретацію. Ці елементи мають велике значення і вимагають ґрунтовного опрацювання.

У сучасних філологічних дослідженнях текст розглядається як висловлення, дискурс, концепція, об'єкт лінгвопоетики або інформація, що виконує функції пізнання світу та передачі повідомлень.

Дослідження навчання створення вторинних текстів для патентної документації виділили стратегії розуміння, оцінки та присвоєння інформації, а також стратегії створення таких текстів. Доцільно включати до медіації тексту навички створення додаткових текстів у вигляді анотацій і рефератів. Так, дослідник Дендрінос (2020) у праці «Медіація як діяльність з вивчення мови» підкреслює, що вторинний текст – це поєднання комунікативної та інформаційної складових, що відображає результати когнітивної й мовної діяльності автора (Dendrinis, 2020: 290).

Процес створення вторинного тексту можна описати трьома етапами:

- Рецепція: сприйняття й розуміння тексту в повному обсязі.
- Декодування: обробка інформації, узагальнення, переклад у усній або письмовій формі.
- Продукт медіації: остаточний текст – резюме, реферат, стаття, переклад тощо, що передає основну інформацію.

Особливо важливими є стратегії адаптації мови (пояснення термінів для кращого розуміння) і посилення на попередні знання, які допомагають пов'язати нову інформацію зі вже відомою. Спрощення тексту реалізується двома способами: ампліфікацією (розгортанням інформації) та упорядкуванням (скороченням і виключенням повторів).

Другий вид – це *концептуальна медіація*. Вона передбачає участь учня як посередника у багатокультурному комунікативному середовищі для запобігання конфліктам і досягнення ефективної взаємодії. Тут важливі не лише зміст комунікації, але й умови, що сприяють її успішності.

Стратегії концептуальної медіації спрямовані на уточнення та полегшення розуміння ідей і понять первинного тексту. Вони включають:

- надання визначень і пояснень термінів;
- використання порівнянь і аналогій;
- застосування ілюстрацій, схем і моделей;
- підсумовування й узагальнення;
- активацію попередніх знань;
- контекстуалізацію;
- використання прикладів.

Ці методи допомагають зробити складні концепції зрозумілими для аудиторії.

Наступний вид – це *комунікативна медіація*. Комунікативні конфлікти можна запобігати ще на етапі підготовки до спілкування, використовуючи медіативні технології, які набувають важливості не лише у соціальних конфліктах в освіті, а й у міжкультурному навчанні іноземних мов.

Формування медіативної компетенції є ключовим завданням лінгводидактики – окремої дисципліни, що слугує основою для вивчення іноземних мов. Майбутні викладачі мають володіти лінгводидактичною компетентністю, розуміти контексти взаємодії різних лінгвокультур на рівнях тексту, концептів і комунікації.

Крім того, медіативні стратегії забезпечують ефективні способи пояснення та полегшення розуміння, зокрема:

- прями інструкції (лекції, вправи, практичні завдання);
- інтерактивне навчання (обговорення, спільні проекти);
- практичне навчання (реальні ситуації для мотивації);
- самостійне навчання (розвиток ініціативи й самовдосконалення).

Це сприяє формуванню у студентів комунікативних умінь, що відповідають сучасним вимогам.

Також дослідивши та проаналізувавши наукові праці і застосувавши спостереження за навчальним процесом використовуючи медіацію на заняттях з іноземної мови можна виділити низку важливих переваг. Це такі переваги, які сприяють підвищенню ефективності навчання та розвитку мовних компетентностей здобувачів вищої освіти. А саме:

1. *Збагачення лексики*. Завдяки медіації учні опановують сучасні, життєві вирази та фрази, які трапляються в реальних комунікативних ситуаціях, що сприяє розширенню активного словникового запасу.

2. *Поліпшення вимови та слухового сприймання.* Робота з аудіо- й відеоматеріалами дає змогу учням чути автентичну вимову й інтонацію, тренуючи таким чином слухові навички та правильне мовлення.

3. *Підтримка візуального сприймання.* Відео, ілюстрації та зображення полегшують розуміння мовленнєвих ситуацій і контексту, що робить процес навчання більш доступним.

4. *Зростання мотивації.* Медіаційна діяльність зазвичай є цікавою й динамічною, що стимулює учнів активніше долучатися до вивчення мови.

5. *Різноманіття та контекст.* Через медіа учні знайомляться з мовою в різних життєвих, професійних і культурних ситуаціях, що розвиває здатність адаптувати знання до нових умов.

6. *Ознайомлення з культурою.* Медіа-матеріали розкривають учням особливості культури, традицій і соціального середовища мовного простору, що є важливим для повноцінного оволодіння мовою.

7. *Розвиток критичного мислення.* Медіація заохочує учнів до аналізу, порівняння й оцінювання інформації, що формує аналітичне ставлення до змісту.

8. *Самостійне навчання.* Доступ до медіа-ресурсів поза межами класу стимулює учнів до самостійної роботи з мовою, підвищуючи рівень автономності у навчанні.

Попри всі позитивні аспекти, використання медіації у навчанні іноземної мови має й певні обмеження:

▪ *Втрата контролю над процесом.* Вчителів чи викладачу може бути складніше керувати заняттям, якщо учні користуються власними гаджетами або мають необмежений доступ до Інтернету.

▪ *Відволікання уваги.* Медіа-контент, особливо з великою кількістю реклами або зайвими візуальними ефектами, може знижувати концентрацію учнів.

▪ *Можливий негативний вплив на мовний розвиток.* Надмірне використання медіа може призвести до пасивного сприйняття мови або до засвоєння неавтентичних мовних зразків.

▪ *Складність автентичності.* Медіа-матеріали нерідко містять акценти, діалекти й розмовні форми, що можуть викликати труднощі у розумінні, особливо для початківців.

▪ *Помилки в контенті.* Не всі медіа-ресурси мають належну якість: вони можуть містити граматичні чи фонетичні помилки, або ж відображати регіональні мовні особливості, що вводять учнів в оману.

▪*Брак взаємодії.* Надмірне використання медіаційних ресурсів може зменшити кількість живого спілкування між учнями на уроці, оскільки значна частина часу витрачається на перегляд або прослуховування матеріалів, а не на міжособистісну комунікацію.

Отже, важливо, щоб викладач ретельно зважував доцільність використання медіації на занятті, знаходячи оптимальний баланс між інтерактивним споживанням контенту та живим спілкуванням. Лише так можна ефективно реалізувати потенціал медіації та уникнути можливих ризиків, забезпечуючи повноцінне та якісне навчання іноземної мови.

Висновки. Таким чином, у вивченні іноземної мови виділяють чотири основні види медіації: лінгвістичну, культурну, соціальну та педагогічну. Лінгвістична охоплює міжмовний переклад; культурна – міжкультурну компетенцію; соціальна – роль посередника у спілкуванні; педагогічна – розвиток критичного мислення. Роль викладача як медіатора є надзвичайно важливою, оскільки він формує ефективні способи взаємодії та процес навчання. Використання медіативних навичок допомагає створювати якісні заняття, покращує розуміння мови студентами та сприяє розвитку їх мовної компетентності й міжкультурної свідомості.

Перспективами подальших досліджень можуть бути зосереджені на глибшому аналізі впливу різних форм медіації (мовної, міжкультурної, навчальної) на формування комунікативної компетентності здобувачів освіти. Перспективним напрямом є також вивчення ефективності інтеграції медіаційних завдань у традиційні та цифрові освітні середовища, зокрема у змішаному та дистанційному навчанні.

Окремої уваги заслуговує порівняльний аналіз застосування медіації у викладанні різних іноземних мов, а також дослідження впливу соціокультурних чинників на сприйняття та реалізацію медіаційної діяльності студентами.

Не менш актуальним є розроблення методичних рекомендацій для вчителів і викладачів щодо впровадження медіації в навчальні програми, з урахуванням рівня володіння мовою та вікових особливостей здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Волік В.В. Медіація та її місце у процесі навчання іноземної мови. *Paradigm of knowledge*. 2017. № 1 (21). С. 14.
2. Гуменюк І.С. Використання медіації на уроках іноземної мови: можливості та виклики. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 59. С. 47–51.
3. Кравченко Т.В. Медіація в сучасній іншомовній освіті: методичні орієнтири. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2019. № 4. С. 22–27.
4. Леко Б., Чуйко М. Медіація. Чернівці: «Книги ХХІ», 2014. 464 с.
5. Поліщук М.Я. Поняття медіації як альтернативного методу вирішення спорів. *Держава і право. Юридичні і політичні науки*. 2014. Вип. 65. С. 135.
6. Нежива О.М. Застосування медіації при вивченні іноземної мови. *Сучасна прикладна лінгвістика*. Збірник наукових праць. Дніпро: ВНПЗ «ДГУ», 2024.
7. Boydell, T. Learning Uses of Mediation in Language Classrooms. *Language and Intercultural Communication*. 2018. Vol. 18, No. 2. Pp. 120–133.
8. Chappelle, C.A. *Teaching Culture in the Language Classroom through Technology*. – London: Routledge, 2016. 198 p.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. Council of Europe Portal. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 18.02.2025)
10. Dendrinis, B. Mediation as a Language Learning Activity: Principles and Practices. *Language Learning Journal*. 2020. Vol. 48, No. 3. Pp. 289–302.
11. Howell P. Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*. 2017. № 20. Pp. 147–155.
12. Lewis, G., Jones, B., Baker, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. 2012. № 18. Pp. 641–654.
13. Nezhyva O. Ted Talks as a Digital Material in Foreign Language. *To be or not to be a great educator*, 2022. Proceedings of ATEE Annual Conference. Riga, University of Latvia Press, 2023. Pp. 481–489. DOI: 10.22364/atee.2022.24
14. Nezhyva O. The aspects of smart education in the world. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. Khazar University Press. 202. Volume 24, № 3. Pp. 62–72. DOI: 10.5782/2223-2621.2021.24.3.62.
15. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Language teaching*. 2016. № 49. Pp. 455–459.

References

1. Volik, V.V. (2017). Mediatsiya ta yiyi mistse u protsesi navchannya inozemnoyi movy. [Mediation and its place in the process of learning a foreign language]. *Paradyhma znannya*. № 1 (21). S. 14.
2. Humenyuk, I.S. (2023). Vykorystannya mediatsiyi na urokakh inozemnoyi movy: mozhlyvosti ta vyklyky. [Using mediation in foreign language lessons: opportunities and challenges]. *Innovatsiyna pedahohika. – Innovative pedagogy*. № 59. Ss. 47–51.
3. Kravchenko, T.V. (2019). Mediatsiya v suchasniy inshomovniy osviti: metodychni oriyentyry. [Mediation in modern foreign language education: methodological guidelines]. *Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh. – Foreign languages in educational institutions*. № 4. Ss. 22–27.
4. Leko, B., Chuyko, M. (2014). Mediatsiya. [Mediation]. Chernivtsi: «Knyhy KHKHI».
5. Polishchuk, M.Ya. (2014). Ponyattya mediatsiyi yak al'ternatyvnoho metodu vyrishennya sporiv. [The concept of mediation as an alternative method of dispute resolution]. *Derzhava i pravo. Yurydychni i politychni nauky. – State and law. Legal and political sciences*. Vyp. 65. S. 135.
6. Nezhyva, O.M. (2024). Zastosuvannya mediatsiyi pry vyvchenni inozemnoyi movy. [The use of mediation in learning a foreign language]. *Suchasna prykladna linhvistyka. Zbirnyk naukovykh prats'.* – *Modern Applied Linguistics. Collection of Scientific Papers*. Dnipro: VNPZ «DHU».
7. Boydell, T. (2018). Learning Uses of Mediation in Language Classrooms. *Language and Intercultural Communication*. Vol. 18. No. 2. Pp. 120–133.
8. Chappelle, C.A. (2016). *Teaching Culture in the Language Classroom through Technology*. London: Routledge.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2018). Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe Portal. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 18.02.2025).
10. Dendrinou, B. (2020). Mediation as a Language Learning Activity: Principles and Practices. *Language Learning Journal*. Vol. 48, No. 3. Pp. 289–302.
11. Howell, P. (2017). Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*. № 20. Pp. 147–155.
12. Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. № 18. Pp. 641–654.
13. Nezhyva, O. (2022). Ted Talks as a Digital Material in Foreign Language. *To be or not to be a great educator*. Proceedings of ATEE Annual Conference. Riga, University of Latvia Press, 2023. Pp. 481–489. DOI: 10.22364/atee.2022.24.

14. Nezhyva, O. (2021). The aspects of smart education in the world. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. Khazar University Press. Volume 24. № 3. Pp. 62–72. DOI: 10.5782/2223-2621.2021.24.3.62.

15. North, B., Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Language teaching*. № 49. Pp. 455–459.

Ольга НЕЖИВА

Olga NEZHUYA

ORCID ID 0000-0003-4229-6754

ORCID ID 0000-0003-4229-6754

*Доктор філософських наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування,
Національний університет
харчових технологій*

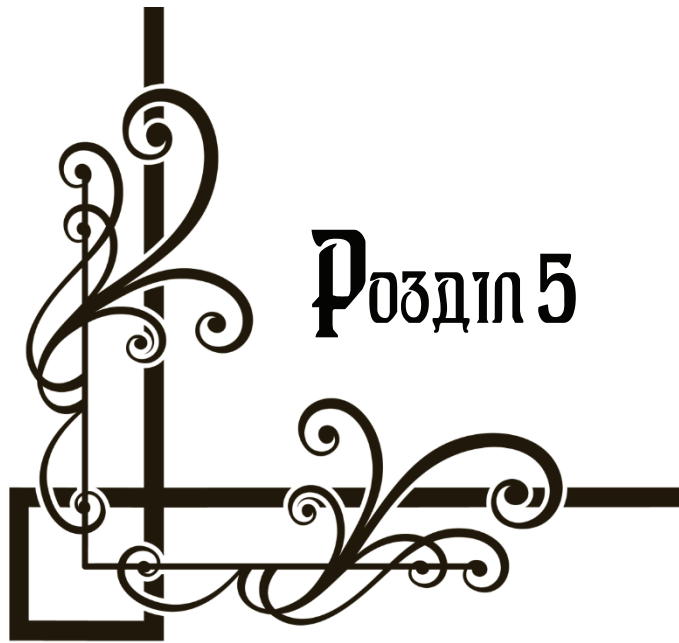
*Doctor of Philosophical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the
Department of Foreign Languages
for Professional Purposes,
National University
of Food Technologies*

(Київ, Україна)

(Kyiv, Ukraine)

E-mail: nezhyva@gmail.com

E-mail: nezhyva@gmail.com



УДК 78.071/786

DOI 10.69842/prof2025.3.5

Світлана ЛИСЮК

Svitlana LYSYUK

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП НАВЧАННЯ ГРІ НА ФОРТЕПІАНО В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ

THE INITIAL STAGE OF LEARNING TO PLAY THE PIANO IN ART SCHOOLS

Постановка проблеми. Інструментальна підготовка в українській національній музичній освіті лежить в основі фортепіанного навчання в мистецьких школах. Фортепіанна освіта у мистецьких школах є підґрунтям, на якому базується музичне мистецтво. Початковий етап навчання гри на фортепіано потребує обґрунтування початківцю-піаністу, що фортепіано – це складний клавійно-струнний механізм. Для початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах важливо поєднувати особистий професіоналізм викладачів з їх високим виконавським рівнем.

Методологія дослідження. Методологія базується на загальних принципах та базових сучасних положеннях педагогічної науки і відображає початковий етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Для реалізації мети нашого дослідження використано наступні теоретичні та емпіричні методи: теоретичний аналіз, порівняння та зіставлення – для визначення стану розкриття проблеми початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Наукова новизна: проаналізовано важливі складові початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Мета статті – проаналізувати початковий етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Висновки. 1. Початковий етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах потребує постійного розвитку та інноваційних підходів. 2. Початкова інструментальна підготовка у класі фортепіано залежить від педагогічного досвіду викладача та музично практичної діяльності піаніста-початківця. 3. Для піаніста-початківця, який навчається гри на фортепіано в мистецькій школі необхідно навчитися створювати відчуття горизонтального розвитку музики. 4. На початковому етапі навчання гри на фортепіано важливо звертати значну увагу на роботу над звуком, на формування виконавських навичок піаністів-початківців, педагогічний репертуар для початківців. 5. Робота над ритмічними схемами повинна вестися паралельно з грою пісень і н'єс. 6. На початковому етапі навчання гри на фортепіано необхідна підготовка учнів до ансамблевого музикування та оволодіння акомпанементом. 7. Підбір піаністичних прийомів та способів роботи над складними частинами повинен відповідати індивідуальним здібностям та фізіологічним особливостям піаніста-початківця. 8. На вибір методів і прийомів навчання гри на фортепіано в мистецьких школах впливають вікові особливості учнів. 9. Виконавська діяльність гри на фортепіано учнів мистецьких шкіл на початковому етапі вимагає творчого та ініціативного уявлення.

Ключові слова: фортепіано, навчання гри на фортепіано, мистецька школа, музична освіта, початковий етап навчання гри на фортепіано.

Problem statement. Instrumental training in Ukrainian national music education is the basis of piano teaching in art schools. Piano education in art schools is the foundation on which musical art is based. The initial stage of learning to play the piano requires a novice pianist to justify that the piano is a complex keyboard-string mechanism. For the initial stage of learning to play the piano in art schools, it is important to combine the personal professionalism of teachers with their high performance level.

Research methodology. The methodology is based on general principles and basic modern provisions of pedagogical science and reflects the initial stage of learning to play the piano in art schools. To achieve the goal of our research, the following theoretical and empirical methods were used: theoretical analysis, comparison and juxtaposition – to determine the state of disclosure of the problem of the initial stage of learning to play the piano in art schools.

Scientific novelty: the important components of the initial stage of piano training in art schools are analyzed. The purpose of the article is to analyze the initial stage of piano training in art schools.

Conclusions. 1. The initial stage of piano training in art schools requires constant development and innovative approaches. 2. Initial instrumental training in the piano class depends on the pedagogical experience of the teacher and the musical practical activity of the beginner pianist. 3. For a beginner pianist who studies piano in an art school, it is necessary to learn to create a sense of horizontal development

of music. 4. At the initial stage of piano training, it is important to pay significant attention to working on sound, to the formation of performing skills of beginner pianists, and pedagogical repertoire for beginners. 5. Work on rhythmic patterns should be carried out in parallel with the playing of songs and plays. 6. At the initial stage of learning to play the piano, it is necessary to prepare students for ensemble music making and mastering accompaniment. 7. The selection of piano techniques and methods of working on complex parts should correspond to the individual abilities and physiological characteristics of the beginner pianist. 8. The choice of methods and techniques for teaching piano in art schools is influenced by the age characteristics of students. 9. The performing activity of playing the piano by students of art schools at the initial stage requires creative and proactive imagination.

Key words: piano, learning to play the piano, art school, music education, initial stage of learning to play the piano.

Постановка проблеми. Національна доктрина в галузі освіти наголошує на потребі зростання ролі культурно-естетичного виховання підростаючого покоління нашої держави. В наш час однією з важливих ділянок освітнього процесу є галузь музичної педагогіки. Інструментальна підготовка в українській національній музичній освіті лежить в основі фортепіанного навчання в мистецьких школах. Методика викладання гри на фортепіано є складовою частиною музичної педагогічної науки. Фортепіанна освіта у мистецьких школах є підґрунтям, на якому базується музичне мистецтво.

Початковий етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах потрібно розпочати з ознайомлення з пристроєм фортепіано. Необхідно також дізнатися історію створення інструменту. Довести початківцю-піаністу, що фортепіано – це складний клавішно-струнний механізм. Розкриття методів занять у класі фортепіано мистецьких шкіл мають бути педагогічно обґрунтованими. Для початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах необхідно поєднувати особистий професіоналізм викладачів, їх грамотність, інтуїцію, а також високий виконавський рівень.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти навчання гри на фортепіано виокремлено в наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проблеми технічної підготовки та звуковидобування проаналізовано у працях О. Алексеєва, Т. Ляшенко, К. Черні, Т. Воробкевич та ін. Втім удосконалення початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах, впровадження нових методів охарактеризовано в невеликій кількості наукових праць вітчизняних вчених: Т. Воробкевич, Т. Грінченко, Н. Ревенко та ін.

Саме тому існує потреба в нових ідеях та інноваційних підходах щодо удосконалення початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах, що і обумовлює актуальність даного дослідження.

Методологія дослідження. *Методологія* базується на загальних принципах та базових сучасних положеннях педагогічної науки і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення проблеми удосконалення початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Наукова новизна: проаналізовано процес удосконалення початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Для реалізації мети нашого дослідження використано наступні теоретичні та емпіричні *методи:* *теоретичний аналіз, порівняння та зіставлення* – для визначення стану розкриття проблеми удосконалення початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Мета статті – проаналізувати початковий етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Виклад основного матеріалу. Перспективність всебічного аналізу сучасних методичних підходів в процесі удосконалення початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах сьогодні є необхідною складовою фортепіанної освіти в Україні. Сьогодні мистецькі школи – це освітні заклади, що формують знання, уміння, навички та розвивають таланти та творчі здібності дитини.

Закон України «Про освіту» (2017) констатував, що «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Про освіту: Закон України, 2017).

Активність та бажання викладачів мистецьких шкіл в процесі навчання гри на фортепіано учнів є стимулом до активності дітей, які тільки починають вчитися. На початкових заняттях гри на фортепіано викладачі мистецьких шкіл зобов'язані дотримуватися правила переходу від конкретних вказівок та завдань, до узагальнених положень. Учні мистецьких шкіл мають знати, що кожний урок відповідно до періоду навчання повинен мати окремо поставлене завдання. Т. Ляшенко виокремлює *етапи роботи*: початковий етап роботи (відбувається у формі самостійного розбору); подальша робота (це фрагментарний розбір твору на заняттях); стадія цілісного оформлення твору (здійснюється у класі з викладачем); прикінцевий етап досягнення естрадної готовності (проходить у концертній аудиторії з викладачем та невеликою глядацькою аудиторією, що складається з учнів класу). Початковий етап роботи передбачає індивідуальну самообізнанність та самопідготовку учня. При цьому слід уникати зайвих нагромаджень технічних труднощів для учня (Ляшенко, 2021: 64–68). За словами Т. Ляшенко, ритму не тільки вчать, скільки їм «заражають». Головні помічники у вивченні ритму – слух та музична пам'ять, фізичне відчуття руху. Адже «музика – мистецтво, що протікає в часі» (Ляшенко, 2021: 64–68).

Втім, початкова стадія передбачає власну домашню роботу, а також і заняття в класі. Як обґрунтовує дослідниця, робота в класі мистецької школи не має супроводжуватися докорами та невдоволенням, бо це відбиває мотивацію і бажання навчатися. Основне – це втрачається любов до музичного мистецтва. Саме тому мета викладачів мистецьких шкіл – викликати інтерес до виконавського процесу (Ляшенко, 2021: 64–68).

Н. Ревенко, характеризуючи інструментальне виконавство (фортепіано), звертає увагу що початковий період навчання гри на фортепіано потребує правильної посадки за інструментом. Обов'язково корпус повинен мати дві точки опори. Висота сидіння визначається положенням ліктя – врівень з кистю руки. Не допускається сутула, згорблена осанка, бо так ускладнюється робота м'язів спини та плечового поясу. Зберегти осанку допомагає хороша опора на ноги. Сидіння стільця повинне знаходитися від краю клавіатури на відстані витягнутої руки (Ревенко, 2018: 55–79). Це стосується мистецьких шкіл, студій та ін.

С. Гончаренко в Українському педагогічному енциклопедичному словнику наголошує на потребі формувати інтерес в

навчанні учнів: «Інтерес в навчанні – активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці. Інтерес є одним з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно; при відсутності інтересу навчальний матеріал засвоюється важко, часто формально, не знаходить застосування в житті, легко й швидко забувається» (Гончаренко, 2011: 201).

С. Грищенко в своїх наукових розвідках наголошує на необхідності самовдосконалення дитини як в навчанні, так й в процесі отримання творчих умінь та навичок (Грищенко, 2019: 28).

Маємо наголосити, що методика викладання гри на фортепіано рекомендує починати освоєння фортепіано з гри «NON legato». Цей прийом гри дозволяє легше домогтися потрібного ступеня звільнення м'язів і виробляє повний співучий звук. Такий звук є основою для співучого legato. Н. Ревенко доводить, що «найбільш оптимальний порядок освоєння пальців при освоєнні даного прийому – 3, 2, 4, 5. Займатися потрібно одночасно і над правою і над лівою руками». Потрібно навчити учня вільно переносити руки від клавіші до клавіші по дузі зі звільненням зап'ястя під час руху. Ця навичка має протягом усього періоду навчання вдосконалюватися та ускладнюватися (наприклад, переноси акордів, подвійних нот).

Освоєння елементарних навичок виконання прийому legato починається з «гри двома пальцями – гра двозначних інтонацій. Ці інтонації виконують такими парами пальців: 4-3, 2-3, 5-4, 1-2» і та ін. (Ревенко, 2018: 56).

Необхідно також навчити учня на початковому етапі навчання гри на фортепіано «ввести гру legato 1-м і 5-м пальцями для розвитку відчуття супінації (напрямок до п'ятого пальцю) і пронації (напрямок в сторону 1-го пальця). Потім можна перейти до вивчення тризвучних інтонацій. Поступово legato збільшується до п'яти звуків» (Ревенко, 2018: 56).

Постановка руки на початковому етапі навчання гри на фортепіано повинна проводитися у взаємозв'язку зі слуховим контролем учня. Ще заздалегідь до першого торкання до клавіш потрібно займатися гімнастикою. Незначне напруження м'язів обличчя також впливає на гру піаніста. Манера учні сидіти за роялем, слідкувати за своєю мімікою, за станом рук, ніг і попереджати можливість будь-якого напруження – важлива складова початкового етапу навчання гри на фортепіано в мистецьких школах.

Початкові вправи, потребують слухати звук до повного його зникнення. Учні мають розумітися на таких стадіях звуку: початок, тривалість і кінець. Звук повинен тягнутися якомога довше.

Це прийом гри *legato*. Піаніст-початківець повинен узгодити силу наступного звуку з моментом загасання попереднього, щоб домогтися співучої манери гри. Зауважимо, що на початковому етапі дитина, яка починає навчання гри на фортепіано цього не знає.

Н. Ревенко зазначає, що при цьому важливо враховувати особливість руху руки і м'язове відчуття при гри *staccato*. Це «полягає в умінні витягати короткий, уривчастий звук. Уривчастий звук при гри на фортепіано виходить внаслідок того, що рука разом з пальцем, легко зіткнувшись з поверхнею клавіші, мимоволі відштовхується від неї, щоб «взяти» наступну». Дослідник констатує також, що «при гри кисть і передпліччя складають єдине ціле; витягають «звук» активні кінчики пальців. Гостре взяття клавіші викликає швидкий, пружний відскік пальця разом з рукою, як м'ячик, до певної точки; висота верхньої точки залежить від темпу руху, сили і характеру звуку». Для початкового етапу навчання необхідно пам'ятати про верхню точку, де «без зупинки, рука закруглюється, робить петлю, і починає опускатися» як керований рух (Ревенко, 2018: 56).

Завдання організації ігрових рухів початківців-піаністів полягає в поєднанні активності пальців з гнучкістю кисті і плавними рухами всієї руки від плеча дитини. Піаністи наголошують на потребі розвитку незалежності рухів пальців саме на початковому етапі навчання. Дослідники проблеми наголошують також і на існуванні виконавських труднощів. Наприклад, необхідність навчитися долати (початківцю-піаністу) перехід від одного виду артикуляції до іншого і координацію різних артикуляцій в обох руках. Піаніст вже на початковому етапі навчання гри на фортепіано в мистецьких школах повинен вчитися помічати в нотах всі види артикуляції.

При навчанні нотній грамоті піаніст-початківець, коли він оволодіє елементарними навичками звуковилучення, вкрай важливе знайомство з нотною грамотою. Треба вивчити основні лінійки нотоносця і ті звуки, які розташовані на них в скрипковому ключі, потім звуки, що знаходяться між лінійками і на перших додаткових зверху і знизу (Ревенко, 2018: 56).

У методичному відношенні дуже важливо, щоб нотний запис був сприйнятий піаністом-початківцем як засіб для фіксації

музично осмислених звукосполучень. При роботі над якістю м'якого и глибокого звучання. Потрібно вже на перших заняттях починати роботу над звуковилученням. Звук повинен виходити повний і м'який, не потрібно форсувати звук. При виконанні найпростіших мелодій на перших заняттях потрібно стежити за рівноцінним звучанням в обох руках учня-початківця. Потрібно навчити піаніста-початківця слухати себе і відчувати чи співпадає характер звуку тому твору, що виконується саме сьогодні. Це дозволить почути бажане звучання та з'ясувати якими мають бути рухи обох рук при грі.

Маємо навчити піаністів-початківців досягненню кантилени, що полягає в злагодженій роботі «виразних» пальців в момент гри. При цьому потрібно, граючи мелодію, як би переступати пальцями, м'яко занурюючись «до дна» клавiші (немов у глибокий м'який килим). А також необхідно навчити дитину піднімати палець, який відіграв м'яко, не поспішаючи, і не раніше, ніж наступний повністю зануриться в наступну клавiшу (цим досягається «вливання» одного звуку в інший – легато). Як би переступаючи з пальця на палець. Пальці, що переступають, ведуть руку та надають звукам глибину, а мелодії – зв'язність. Викладачі мистецьких шкіл стверджують, що переміщення опори відбувається як би «всередині» руки. Навчання взаємодії пальців і руки для досягнення глибини звуку і зв'язності мелодії ставляться при проходженні таких п'єс, як, наприклад, п'єса Д. Штейбельта «Адажіо» (такти 1-9), п'єса Р. Шумана «Перша втрата» (такти 19) та ін. Н. Ревенко вважає, що «не менше значення мають розібрані вище фактори музичного розвитку (дослуховування звуку, відчуття горизонтального руху і навички звуковилучення) для співвідношення звучності мелодії і акомпанементу». Саме тому, «акомпанемент слід грати тихо в одну клавiшу, нанижуючи акорди на загальний стрижень плавного, безперервного руху» (Ревенко, 2018: 56). Погоджуємося з даним твердженням.

Для піаніста-початківця, який навчається гри на фортепіано в мистецькій школі необхідно навчитися створювати відчуття горизонтального розвитку музики.

Наприклад, «Менует» Л. Бетховена з Сонатини (II частина) ор. 49 (такти 1-5), Сонатина ор. 36 № 1 (I частина, такти 1-4) М. Клементі, Менует з Сонати ор. 49, №2 (такти 1-4) Л. Бетховена. Це відноситься і до легких сонатин і п'єс Ф. Кулау, М. Клементі та інших.

Відпрацювання звучності, потребує поділення партії правої і лівої рук між піаністом-початківцем та викладачем. Це допоможе учневі почути належний рівень звучання, щоб потім добитися його, граючи двома руками разом вже без участі викладача. (Як приклад, робота над головною темою Сонати до мажор Моцарта (К-545), такти 1-4).

На початковому етапі навчання гри на фортепіано в мистецьких школах важливо звертати значну увагу на роботу над звуком, на формування виконавських навичок піаністів-початківців, педагогічний репертуар для початківців: музичні абетки, школи гри на фортепіано, хрестоматії вітчизняних та зарубіжних композиторів. Щодо творів більш рухомого характеру, то для їх заучування та виконання необхідно дотримуватися принципів звуковилучення (дослуховування, відчуття руху музичної тканини, що формуються в контури фраз, а також принцип злагоджених дій усього піаністичного апарату) (Штепанова-Курцова, 1982).

Щодо читання нот з листа, то для піаніста-початківця це пов'язано з послідовним рішенням цілого комплексу практичних і педагогічних завдань в мистецьких школах. Б. Милич констатує, що при регулярних заняттях читанням з листа «розширюється музичний кругозір, розвивається музичний слух, мислення, полегшується завдання організації піаністичного апарату, виробляється швидке орієнтування на клавіатурі, розвиваються складні рухові навички, формується база для акомпаніаторської практики, ігри в ансамблі, оркестрі. Прочитати твір з листа – значить швидко охопити і ескізно передати емоційно-образний зміст музики, при деякій приблизності відтворення нотного запису» (Милич, 1985). При прочитанні з листа музичного твору, необхідно привчати піаніста-початківця до певної послідовності, починаючи з найбільш загальних моментів. Починати треба «з назви твору, що нерідко визначає його загальний характер і жанр. На необхідність попереднього зорового ознайомлення з текстом, його аналізу і осмислення вказували багато музикантів і педагогів минулого, наприклад, Р. Шуман: «Якщо тобі пропонують зіграти з листа незнайомий твір, то спочатку пробіги його очима» (Милич, 1985).

Першим має бути *аналіз жанру п'єси*. Він буває заявлений вже в назві (наприклад, «Вальс», «Марш», «Гавот», «Фуга»), що часто визначає характер музики, забарвлення звуку та інше. Аналіз форми твору допомагає виявити, з яких частин, періодів, речень він складається, чи є повтори, репризи частин, рефрени, секвенції, контрастний або подібний тематичний матеріал.

Аналіз фактури твору: гомофонно-гармонійна або поліфонічна. У поліфонічній фактурі необхідно уточнити, який вид поліфонії переважає: підголоскова, імітаційна або контрастна. Крім того, слід вказати на такі формули фортепіанної техніки, що часто зустрічаються в творах, як гамоподібні пасажі, арпеджіо, тремоло, альбертієві баси, остінатний бас, хроматичні фігурації, акорди та інше.

Б. Милич наголошує на важливості звертати увагу на розмір та виконавські прийоми (динаміку, артикуляцію, темп, педалізацію, аплікатуру, штрихи).

Підбір матеріалу. На початковому етапі навчання гри на фортепіано та читання нот з листа, «мелодії повинні відповідати наступним правилам: вони повинні бути написані в мажорному ладу, в тональності без знаків або з одним знаком (можна брати матеріал з підручника «Сольфеджіо 1 клас»); містити в собі гамоподібні послідовності (без стрибків), повторювані звуки; «діапазон мелодій повинен охоплювати звукоряд не більше 4-5 звуків; мелодія повинна починатися і закінчуватися тонікою; виконуватися в повільному або помірному темпі» (Милич, 1985).

Робота над ритмічними схемами повинна вестися паралельно з грою пісень і п'єс. Перші місяці треба рахувати, використовуючи складову підтримку ритму (система «та, ти»). Надалі ця необхідність відпаде. Основне завдання – виробити у піаніста прямий взаємозв'язок між ритмічним записом і внутрішнім почуттям метроритму; це дасть так само легкість в читанні нот з листа.

На початковому етапі навчання гри на фортепіано необхідно допомогти учневі в процесі ускладнення матеріалу (в подальшому). Це має відбуватися поступово, але всебічно: поява мінорного ладу, тональностей з великою кількістю знаків, відхилень, модуляцій; поява стрибків; розширення діапазону мелодій; початок мелодії з будь-якого ступеня тональності; ускладнення ритмічного малюнка, поява пунктирів, тріолей; виконання в більш швидких темпах; при виборі п'єс для читання з листа потрібно виходити з власних індивідуальних особливостей, прагнути виявляти характерні на даний момент труднощі і, відповідно до цього, розподіляти завдання (Ревенко, 2018: 62–65). Важливим, на нашу думку, на початковому етапі навчання гри на фортепіано в мистецьких школах є також *підготовка початківців-піаністів до ансамблевого музикування та оволодіння акомпанементом*. Ця частина підготовки передбачає певну систему роботи з оволодіння майбутніми піаністами навичок та вмій у процесі вивчення виконавського мистецтва.

Виконавське мистецтво орієнтує учнів мистецьких шкіл на використання набутих виконавських знань та вмінь у грі на фортепіано в подальшому.

Коротко розглянемо роботу піаністів-початківців над акомпанементом. У словнику В. Даля акомпанемент визначається як підголосок, супровід, підігрування. Однак, в середині ХХ століття, слово «акомпанемент» (в перекладі з французької означає «супроводжувати») набуває більш певного формулювання, означаючи музичний супровід, який доповнює головну мелодію, що служить гармонійною та ритмічною опорою солістові і розкриває художній зміст твору. В інструментальній та вокальній музиці ХІХ – ХХ ст. акомпанемент часто виконує рівноправну партію ансамблю – поглиблює психологічний і драматичний зміст музики, створює виразний і ілюстративний фон, «договорює» невисловлене солістом. Отже, партія акомпанементу є не менш важливим фактором художнього впливу, ніж сольна партія і акомпанемент також є першорядною роллю.

Специфіка роботи над акомпанементом включає в себе різні аспекти: перш за все, володіння фортепіано, вміння грати в ансамблі, знання специфіки соло інструменту, впевнене знання нотного тексту як соло партії, так і партії супроводу. Для ефективної музично-творчої діяльності акомпаніатора необхідні знання з дисциплін музично-теоретичного і музично-виконавського циклів. Важливі моменти в виконавській творчості – емоційне сприйняття музики, вміння сприймати музичний матеріал в цілому, глибоко осмислювати задум твору, ясно уявляти лінію розвитку музичного образу, бути уважним до ритмічних змін, тональності, зміни темпу.

Піаністи констатують, що робота над акомпанементом включає: самостійний (або за допомогою викладача) розбір музичного твору; вивчення (не напам'ять) партії супроводу; визначення концертмейстерських завдань і виявлення технічних складнощів в партії акомпанементу; роботу з солістом над звуком і текстом; створення музично-художнього образу в ансамблі; показ твору і виконавське трактування (Ревенко, 2018: 67–69).

Засвоївши найпростіші типи акомпанементу можна переходити до більш складних – змішаних, з мелодійними вставками. Слід зазначити так званий унісон, тобто коли концертмейстер дублює партію соліста. Цю музику треба виконувати зазвичай добре підготовленим піаністам-початківцям, тому що необхідно досягти найбільшої неподільності ансамблевого виконання.

Необхідно приділяти увагу якості виконання вступів, закінчень, різного роду фортепіанних програшів саме на поактовому етапі навчання гри на фортепіано.

Т. Воробкевич констатує, що при переході роботи над фрагментами потрібно надати піаністу-початківцю час для перегляду тексту і пригадування основних завдань, опрацьованих на ранній стадії розбору музичного твору. Першочерговою метою даної стадії роботи є виявлення моторно-технічних проблем у виконанні. Дослідник вважає, що: «Досконала фортепіанна техніка потребує передусім активної ментально-психологічної основи, рівномірного розвитку всіх музичних здібностей, а також..., правильної організації рухового виконавського процесу, тобто постановки рук» (Воробкевич, 2001).

Т. Воробкевич також обґрунтовує, що підбір піаністичних прийомів та способів роботи над складними частинами повинен відповідати індивідуальним здібностям та фізіологічним особливостям піаніста-початківця. Після досягнення певних результатів у технічному плані, викладач мистецької школи повинен покращити якість звучання, усунути нерівності, різкість, надмірну легкість чи, навпаки, грубість у звуковидобуванні та інше. Слід наголосити, що «робота над фрагментами займає найбільше часу і передбачає використання численної кількості занять» (Воробкевич, 2001).

Т. Грінченко, аналізуючи фахові компетентності викладачів дитячих мистецьких шкіл, наголошує на існуванні потреби розширення досвіду їхньої музично-педагогічної діяльності (Грінченко, 2020).

Т. Грінченко зазначає, що уроки музики є основною формою навчання гри на фортепіано. Піаністи-початківці, що відвідують мистецьку школу, зустрічаються з викладачами на індивідуальних заняттях тривалістю від 25, 30, 45 хвилин до необмеженої кількості часу. Кожен учень є неповторною особистістю, саме тому уроки навчання гри на фортепіано вимагають від викладача застосування індивідуального підходу до кожного піаніста-початківця. Завданням викладача музики є виховання не схожих один на одного та відмінних за творчою індивідуальністю піаністів (Грінченко, 2020).

На початковому етапі на вибір тих чи інших методів і прийомів навчання гри на фортепіано в мистецьких школах впливають вікові особливості учнів. З молодшими (6–10 років) – обов'язковим є включення в навчання елементів музичних ігор.

Викладач має впливати на емоції піаніста-початківця, застосовуючи усі види мистецтва (цікаві музичні історії та ін.). Застосування індивідуального підходу дозволяє розвивати в піаністів-початківців лише їм притаманні риси (це формує творчу індивідуальність). Вчителю музики необхідно постійно вдосконалювати власну методику навчання гри на музичному інструменті (фортепіано). На Інтернет платформах сьогодні до послуг музичних освітян пропонуються цікаві музичні казки, вправи з теорії музики, цікаві історії про життя та творчість композиторів, дидактичний матеріал для розвитку музичного слуху, про історію виникнення та розвиток музичних інструментів та ін. (Грінченко, 2020).

Ігрові форми особливо привабливі для учнів молодшого віку. Їм можна пропонувати комп'ютерні розвиваючі програми, де в доступній формі викладаються основи музичної грамоти. В якості допоміжних інструментів можна використовувати синтезатори та цифрові фортепіано. Підготовка до перших уроків з піаністами-початківцями важлива. Викладач має бути ґрунтовним та уважним. Наприклад, навчання гри на фортепіано за допомогою комп'ютера та синтезатора в програмі «Soft Mozartto Way» є блискучою знахідкою інтерактивного навчання музиці (від 2-х років). Працюючи з цією програмою піаніст-початківець має змогу: прослухати твір; зіграти його однією рукою, слухаючи партію другої руки; бачити власні помилки та мати змогу їх виправити; працювати у зручному темпі; швидко читати ноти вже з перших уроків за короткий час (Грінченко, 2020: 34).

Маємо констатувати, що піаніст-початківець повинен навчитися відтворювати в уяві окремі фрагменти або весь твір у цілому, не спираючись при цьому на реальне звучання. Й. Гофман у роботі «Фортепіанна гра. Відповіді на питання щодо фортепіанної гри» підкреслював наступне: «уся звукова картина має складатися в голові до того, як її передаватимуть руки» (Hofman, 2019).

Виконавська діяльність гри на фортепіано учнів мистецьких шкіл на початковому етапі вимагає не репродуктивного відтворення музики, а творчого та ініціативного уявлення, яке утворюється в свідомості завдяки індивідуальному опрацюванню сприйнятого музичного матеріалу. Саме тому маємо констатувати, що будь-яка гра на фортепіано стикається з питаннями важкого заучування учнем твору напам'ять. Проте часто викладачу приходить мати справу з дефектами запам'ятовування учнями музичних творів. Педагог-піаніст Й. Гофман зазначав: «Якщо мислено

картина чітко є зрозумілою, то руки виконають її без проблем» (Hofman, 2019; Ляшенко, 2021). Наступний етап цілісного оформлення має перше виконання піаністом-початківцем всього твору в цілому. Викладачі зазначають на присутності численних помилок, що вимагають неабиякої витримки педагога та бажання зупинити й зробити нову вказівку. Але метод «поправок» у ході гри, що часто використовується у класі потрібний етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах. Для цього потрібна висока компетентність викладача та нові підходи в технічному і звуковому плані і аналіз твору по фрагментарно (Ляшенко, 2021: 64–68).

Взагалі початковий етап навчання – самий відповідальний етап в роботі вчителя музики. На перших уроках має встановитися близькість і контакт вчителя з піаністом-початківцем – це фундамент, на якому будується подальший розвиток учня.

На початковому етапі навчання гри на фортепіано в залежності від віку дитини їй можна запропонувати: виконання рухів під музику, марширування зі зміною темпу, вивчення нової пісеньки, підбір легкої мелодії на фортепіано, вправи на розвиток слуху, ритму та ін. Обов'язково потрібно пояснити будову інструменту. «Урок має проходити в атмосфері доброзичливого, але вимогливого ставлення до учня, де б він зрозумів, які нові обов'язки на нього покладаються, що заняття музикою це не тільки цікава, але й відповідальна справа» (Грінченко, 2020: 34).

Ще одним з необхідних напрямів роботи викладача мистецької школи є врахування розсіяності уваги, схильності до швидкої втоми, відсутності або малорозвиненості музичних навичок та багато інших чинників, властивих дітям 6–10 років.

Пояснення викладача, залучення різноманітних асоціацій допомагає учням, які тільки починають навчатися гри на фортепіано координувати свої зусилля у виправленні помилок, пов'язаних з ігровими рухами, а також зрозуміти фазу емоційного сприйняття музичного образу взагалі. Доцільно перший етап навчання зробити донотним, тобто основну увагу приділити формуванню музично-слухових уявлень, використовуючи елементи підбору мелодій на слух та музичних імпровізацій. Педагоги мистецьких шкіл наголошують, що в результаті тривалих повторів окремих фрагментів музичні навички удосконалюються. Це надає піаністам-початківцям впевненості у своїх силах.

Порядок і вид завдань на перших заняттях можуть варіюватися. На перших уроках необхідно частіше слухати музику,

визначати її характер, жанр, зміст. Наприклад, знайомство з жанрами необхідно починати з марша, танцю, пісні. Щодо музики, призначеної для прослуховування, то вона має бути різноманітною за характером і стилем. Викладач може використовувати уривки з опер, балетів, твори сучасних композиторів. Також важливим є виховання почуття ритму. Піаніст-початківець має навчитися крокувати, марширувати, танцювати під музику. Виховання почуття ритму необхідно розпочинати не з пояснення тривалості, тактів, чергування сильних і слабких долей, а з намагання розвинути у дитини її вроджене почуття ритму (у неспідготовлених учнів іноді воно виявляється досить важко). Також важливим на початковому етапі навчання гри на фортепіано є й відтворення голосом звуків, мотивів. Особливо використання коротких мотивів. Наступний етап – це знайомство з інтервалами. Наприклад, що таке інтервал кварта. Ще на початковому етапі важливо формувати уміння знайти почутий звук на клавіатурі: звук (або кілька звуків) та ін.

Т. Ляшенко зазначає, що вихід на сцену, можна назвати «лакмусовим папірцем» професіонала – це своєрідна «вершина форми», найвищий емоційний і психофізіологічний стан, який носить стресовий характер (Ляшенко, 2021: 64–68). Як закінчення першого року навчання гри на фортепіано в мистецьких школах є концертний виступ. Адже «концертний виступ являє собою особливу форму діяльності музиканта-виконавця. Цей вид професійної діяльності має свої закономірності, які необхідно врахувати не тільки у період підготовки до концерту, але й протягом усього періоду вивчення музичного твору. Виконавці й педагоги повинні знати про специфічні особливості мислення та поведінки на сцені, про створення особливої виконавської форми музичного твору саме для публічного виступу» (Ляшенко, 2021: 64–68).

Висновки. 1. Початковий етап навчання гри на фортепіано в мистецьких школах потребує постійного розвитку та інноваційних підходів. 2. Початкова інструментальна підготовка у класі фортепіано залежить від педагогічного досвіду викладача та музично практичної діяльності піаніста-початківця. 3. Для піаніста-початківця, який навчається гри на фортепіано в мистецькій школі необхідно навчитися створювати відчуття горизонтального розвитку музики. 4. На початковому етапі навчання гри на фортепіано важливо звертати значну увагу на роботу над звуком, на формування виконавських навичок піаністів-початківців, педагогічний

репертуар для початківців. 5. Робота над ритмічними схемами повинна вестися паралельно з грою пісень і п'єс. 6. На початковому етапі навчання гри на фортепіано необхідна підготовка учнів до ансамблевого музикування та оволодіння акомпанементом. 7. Підбір піаністичних прийомів та способів роботи над складними частинами повинен відповідати індивідуальним здібностям та фізіологічним особливостям піаніста-початківця. 8. На вибір методів і прийомів навчання гри на фортепіано в мистецьких школах впливають вікові особливості учнів. 9. Виконавська діяльність гри на фортепіано учнів мистецьких шкіл на початковому етапі вимагає творчого та ініціативного уявлення.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження методики гри на фортепіано піаністів-початківців.

Список використаних джерел

1. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів: ЛДМА, 2001. 244 с.
2. Грінченко Т.Д. Методика викладання фахових дисциплін: навчально-методичний посібник. Вінниця, 2020. 204 с.
3. Грищенко С.В. Самовдосконалення особистості: монографія. Чернігів: Видавництво «Десна Поліграф», 2019. 192 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 519 с.
5. Ляшенко Т.В. Методичні підходи викладання гри на фортепіано. *Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 64–68.
6. Милич Б. Маленькому піаністу. Фортепіано. 1 клас. Київ, 1985.
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 02.07.2025).
8. Ревенко Н. Інструментальне виконавство (фортепіано) (частина 1). Миколаїв «РАЛ-поліграфія», 2018. 316 с.
9. Штепанова-Курцова І. Фортепіанна техніка. Методика і практика. Київ: Музична Україна, 1982. 159 с.
10. Hofman, I. (2019). Fortepianna hra. Vidpovidi na pytannya pro fortepiannu hru. *Klasyka-XXI [in English]*.

References

1. Vorobkevych, T.P. (2001). *Metodyka vykladannia hry na fortepiano [Methods of teaching piano]*. Lviv: LDMA [in Ukrainian].
2. Hrinchenko, T.D. (2020). *Metodyka vykladannia fakhovykh dystsyplin: [Methods of teaching professional disciplines]: navchalno-metodychnyi posibnyk. [teaching guide]*. Vinnytsia [in Ukrainian].

3. Ghryshchenko, S.V. (2019). Samovdoskonalennja osobystosti [Self-improvement of personality]: monohrafija [monograph]. Chernighiv: Vydavnytstvo «Desna Polighraf» [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].

5. Liashenko, T.V. (2021). Metodychni pidkhody vykladannia hry na fortepiano. [Methodological approaches to teaching piano]. *Psykhologo-pedahohichni nauky. – Psychological and pedagogical sciences*. № 2. Ss. 64–68 [in Ukrainian].

6. Mylych, B. (1985). Malenkomu pianistu. [To the little pianist]. Fortepiano. 1 klas. [Piano. Grade 1]. Kyiv [in Ukrainian].

7. Pro osvitu. (2017) [About education] Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia 02.07.2025) [in Ukrainian].

8. Revenko, N. (2018). Instrumentalne vykonavstvo (fortepiano) (chastyna 1). [Instrumental performance (piano) (part 1)]. Mykolaiv «RAL-polihrafiia» [in Ukrainian].

9. Shtepanova-Kurtsova, I. (1982). Fortepianna tekhnika. [Piano technique]. Metodyka i praktyka. [Methodology and practice]. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].

10. Hofman, I. (2019). Fortepianna hra. Vidpovidi na pytannya pro fortepiannu hru. Klasyka-XXI [in English].

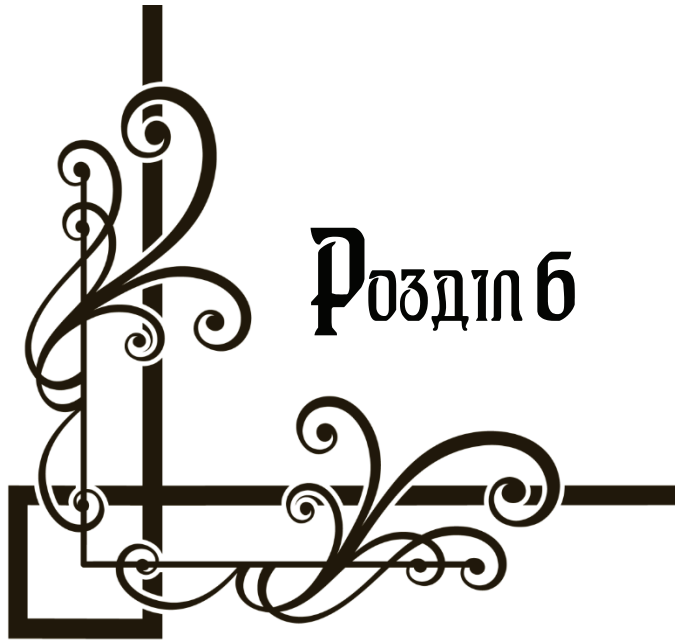
.....
Світлана ЛИСЮК *Svitlana LYSYUK*

ORCID 0000-0001-8566-484X

ORCID 0000-0001-8566-484X

*Заслужений працівник
культури України,
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри загального та
спеціалізованого фортепіано,
Одеської національної музичної
академії імені А.В. Нежданової,
Директор КЗПСО
«Мистецька школа № 14 м. Одеси»
(Одеса, Україна)
E-mail: svitlanalysyuk@gmail.com*

*Honored Worker of Culture
of Ukraine, PhD of Art Studies,
Associate Professor of General and
Specialized Piano,
A. V. Nezhdanova Odessa
National Academy of Music,
Director of «Art School
№ 14 Odessa»
(Odessa, Ukraine)
E-mail: svitlanalysyuk@gmail.com*



Розділ 6

УДК 37.016:[81+82]:613

DOI 10.69842/prof2025.3.6

Ольга ЛІЛІК

Olha LILIK

СТРАТЕГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

STRATEGIES FOR THE APPLICATION OF HEALTH-SAFE TECHNOLOGIES IN LESSONS OF THE LANGUAGE AND LITERARY FIELD

У статті схарактеризовано основні стратегії застосування здоров'язбережувальних технологій на уроках мовно-літературної галузі (української мови, української і зарубіжної літератур).

Обґрунтовано, що професійно-педагогічна діяльність учителя мовно-літературної галузі в сучасних умовах пов'язана з необхідністю врегулювання педагогічних конфліктів, пошуком шляхів оптимізації освітнього процесу, подоланням освітніх втрат і наслідків дії стресогенних чинників. Відповідно, учителям української мови й літератури, зарубіжної літератури потрібні знання, уміння й навички ефективного використання здоров'язбережувальних технологій.

Констатовано, що здоров'язбережувальні технології є комплексом взаємопов'язаних заходів, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного,

психічного, соціального та духовного здоров'я здобувачів освіти в освітньому середовищі. Реалізація цих технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти передбачає створення сприятливих умов для навчання, раціональну організацію освітнього процесу, профілактику захворювань та формування здорового способу життя.

Доведено, що теоретичним підґрунтям для застосування здоров'язбережувальних технологій можуть стати психологічні стратегії. Обґрунтовано, що стратегія – це своєрідне регульоване психічне утворення, що сприяє ефективному розв'язанню особистісних і професійних завдань на основі актуалізації наявних знань, умінь та досвіду. З'ясовано, що розроблення й застосування стратегій задля реалізації здоров'язбережувальних технологій на уроках мовно-літературної галузі в закладах загальної шкільної освіти сприятиме підвищенню їхньої ефективності, що в перспективі сприятиме покращенню фізичного й психічного здоров'я здобувачів.

Схарактеризовано чотири основні групи психологічних стратегій (теоретико і практико орієнтовані, організаційно-методичні та технологічні) й обґрунтовано особливості їх застосування в процесі професійної діяльності учителів мовно-літературної галузі на уроках української мови, української і зарубіжної літератур.

Ключові слова: стратегії, мовно-літературна галузь, здоров'язбережувальні технології, українська мова, українська література, зарубіжна література, здобувачі освіти, учитель.

The article describes the main strategies for the application of health-safe technologies in lessons of the language and literary field (Ukrainian language, Ukrainian and foreign literature).

It is substantiated that the professional and pedagogical activity of a teacher of the language and literary field in modern conditions is associated with the need to resolve pedagogical conflicts, find ways to optimize the educational process, overcome educational losses and the consequences of stress factors, so teachers of the Ukrainian language and literature, foreign literature need knowledge, skills and abilities to effectively use health-safe technologies.

It is stated that health-saving technologies are a set of interrelated measures aimed at preserving and strengthening the physical, mental, social and spiritual health of students in the educational environment. The implementation of these technologies in the educational process of secondary education institutions involves the creation of favorable learning conditions, rational organization of the educational process, disease prevention and the formation of a healthy lifestyle.

It is proven that psychological strategies can become the theoretical basis for the application of health-saving technologies. It is substantiated that the strategy is a kind of regulated mental formation that contributes to the effective solution of personal and professional tasks based on the actualization of existing knowledge, skills and experience. It is found out that the development and application of strategies for the implementation of health-saving technologies in language and literature lessons in secondary education institutions will contribute to increasing

their effectiveness, which in the future will contribute to improving the physical and mental health of students.

Four main groups of psychological strategies are characterized (theoretically and practically oriented, organizational-methodical and technological) and the features of their application in the process of professional activity of teachers of the language and literature branch in the lessons of the Ukrainian language, Ukrainian and foreign literature are substantiated.

Key words: *strategies, language and literature branch, health-saving technologies, Ukrainian language, Ukrainian literature, foreign literature, students, teacher.*

Постановка проблеми. В умовах реформування освітньої галузі актуалізувалася низка проблем, які потребують термінового розв'язання: це розвиток соціоемоційного інтелекту здобувачів середньої і вищої освіти, подолання освітніх втрат, нівелювання впливу стресогенних чинників, урегулювання педагогічних конфліктів, налагодження ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу тощо. Особливого значення в цьому контексті набуває застосування здоров'язберезувальних технологій, які на сьогодні інтерпретують як комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я здобувачів освіти в освітньому середовищі. Вони передбачають створення сприятливих умов навчання, раціональну організацію освітнього процесу, профілактику захворювань та формування здорового способу життя (Носко, Гаркуша, Носко, 2020). Відповідно, постає необхідність розроблення стратегій для ефективного застосування здоров'язберезувальних технологій, зокрема на уроках мовно-літературної галузі, оскільки українська і зарубіжна література як форма суспільної свідомості, як вид мистецтва чинить потужний вплив на ціннісно-емоційну сферу й підсвідомість реципієнта, зменшуючи негативну дію стресу.

У попередніх дослідженнях уже було доведено, що стратегія – це своєрідне регульоване психічне утворення, що сприяє ефективному розв'язанню особистісних і професійних завдань на основі актуалізації наявних знань, умінь та досвіду (Лілік, 2020). Констатовано також, що стратегії притаманні такі ознаки: певна послідовність в обробленні інформації на противагу випадковим, невпорядкованим діям, економія часу та пізнавальних ресурсів

індивіда, гнучкість мислення (уміння суб'єкта змінювати, коригувати гіпотези під час зіткнення із суперечливою інформацією), упевненість суб'єкта у правильності обраної послідовності дій та точне дотримання цього порядку (Лілік, Вакула, 2021). Отже, розроблення і застосування стратегій у процесі реалізації здоров'язбережувальних технологій на уроках мовно-літературної галузі в закладах загальної шкільної освіти сприятиме підвищенню їхньої ефективності, що в перспективі сприятиме покращенню фізичного й психічного здоров'я здобувачів.

Аналіз останніх публікацій. У процесі дослідження основних стратегій застосування здоров'язбережувальних технологій на уроках мовно-літературної галузі враховано погляди на цю проблему Є. Гливи, В. Моляка, Е. Помиткіна, В. Рибалки, Д. Романовської, А. Фурмана та ін. До проблеми стратегіальності професійно-педагогічної діяльності загалом, рівнів реалізації стратегії ми вже зверталися в низці попередніх публікацій (Лілік, 2020; Лілік, Вакула, 2021), проте проблема розроблення й відбору стратегій для реалізації здоров'язбережувальних технологій залишалася до сьогодні поза увагою дослідників.

Мета дослідження – схарактеризувати основні стратегії застосування здоров'язбережувальних технологій на уроках мовно-літературної галузі.

Виклад основного матеріалу. Передусім варто обумовити, що кожна із виокремлених нами стратегій ґрунтується на певній методологічній основі, що актуалізує необхідність аналізу філософських і психологічних концепцій, які стали основою для формування відповідних стратегій, на які може спиратися вчитель мовно-літературної галузі в контексті використання здоров'язбережувальних технологій.

Наприклад, А. Фурман на основі ідеї про відповідність парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній психології стратегіям професійного методологування, виділив групи теоретико і практико орієнтованих стратегій. До першої групи увійшли стратегії, які відображають домінуюльну теоретичну концепцію, систему теоретичних знань та засобів діяльності, окреслених класичними та сучасними теоретичними підходами. До другої групи дослідник відніс стратегії, які визначають основні напрями практичної діяльності (Фурман, 2012: 116). Відповідно, у групі теоретико орієнтованих стратегій визначено 18 видів класичних

зарубіжних та сучасних українських стратегій. До класичних зарубіжних стратегій віднесено 9 видів, зокрема:

- біхевіористична стратегія діяльності (Е. Торндайк (Thorndike, 1940), Дж. Уотсон (Watson, 1930)), яка базується на ідеї набуття знань, умінь і навичок, відповідно до якої всього, чого можна навчитися, можна й розучитися. Згідно з цією стратегією, навички – це основний складник структури особистості, а водночас, головний елемент дослідження в теорії набуття, що з'являються внаслідок зв'язку між стимулом і реакцією. Конфігурація таких навичок є нестабільною і залежить від особливих подій, які відбулися в житті індивіда і є результатом внутрішніх стимулів;

- психоаналітична стратегія, метою реалізації якої є усвідомлення людиною свого внутрішнього конфлікту за допомогою методу інтерпретації. Результатом реалізації такої стратегії є здобуття особистістю нових знань про особливості свого внутрішнього конфлікту шляхом інсайту, який може виникнути на уроках мовно-літературної галузі під враженням від прочитаного літературного твору чи в процесі його аналізу. У межах психоаналітичної стратегії можна визначити низку окремих її різновидів, зокрема: класичний психоаналіз З. Фрейда (Фройд, 2018), неофрейдизм К. Горні (Горні, 2016), Е. Фромма (Фромм, 2019) тощо;

- гештальт-терапевтична стратегія діяльності (Ф. Перлз (Перлз, 2007)) базується на принципах актуальності діяльності, прагнення до розвитку усвідомленості та формування здатності брати відповідальність за своє життя. Стратегії гештальт-терапії спрямовані на розвиток цілісного образу людини у п'яти сферах її життя (фізичній, емоційній, раціональній, соціальній та духовній), а відповідно й на ефективне розроблення стратегій у зазначених сферах, зокрема на прикладах, уміщених у літературних творах, унаслідок цілеспрямованого акцентування на певних ситуаціях під час шкільного аналізу;

- стратегія психосинтезу, сформульована Р. Ассаджіолі (Assagioli, 1965), спрямована, по-перше, на розвиток та вдосконалення особистості, а по-друге, на гармонізацію її стосунків з власним «Я» та більш повне єднання з ним. Зазначена стратегія на уроках мовно-літературної галузі може стати інструментом для усебічного розвитку особистості учня та його саморозуміння для того, хто не хоче пасивно сприймати всі життєві події, а прагне сам приймати вирішальні рішення, а також для інтегрального

виховання гармонійної та ефективної особистості, для розвитку здібностей людини та усвідомлення нею своєї істинної духовної природи на матеріалі кращих творів української і зарубіжної літератури;

- психодраматична стратегія діяльності (Я. Морено) передбачає використання драматичної імпровізації, основними ознаками якої є креативність і спонтанність, з метою вивчення внутрішнього світу людини, розвитку її творчого потенціалу і розширення можливостей взаємодії з людьми та адекватної поведінки в різних життєвих і професійних ситуаціях (Moreno, 1964); можливості для реалізації цієї стратегії на уроках мовно-літературної галузі виникають передусім під час вивчення драматичних творів, а також залучення учнів до інсценізацій, мелодекламування, перегляду театральних вистав тощо;

- арт-терапевтична стратегія діяльності (А. Хілл (Hill, 1948), Дж. Рубін (Rubin, 2016)) передбачає використання художніх прийомів зокрема та творчості в цілому з метою розвитку цілісної особистості, її творчого потенціалу, розв'язання інтраперсональних конфліктів, самовираження та самопізнання засоби літератури як мистецтва слова. Указану стратегію зазвичай застосовують для покращення когнітивної й сенсомоторної функцій, формування в учнів самоповаги, почуття власної гідності й самоусвідомлення, емоційної стійкості, розвитку соціальних навичок, розв'язання конфліктів і зниження тривожності. Ця стратегія надає змогу виражати агресивні почуття в соціально прийнятній манері та дозволяє працювати з думками та почуттями, які здаються неподоланими (втрати, смерть, пережите насильство, страхи тощо); відповідно, вона дає можливість розв'язати низку важливих і складних проблем на основі відповідного літературного матеріалу;

- символдраматична стратегія діяльності (Х. Лейнер) передбачає використання широкого спектру візуалізацій, що впливають на спогади та відчуття особистості; ця стратегія спрямована на виявлення позасвідомих прагнень людини, її фантазій, конфліктів та механізмів захисту (Leuner, Lang, 1982); нам імпонує ця стратегія, оскільки наразі візуалізація широко застосовується в методиці навчання української та зарубіжної літератури, вона сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, а також розв'язанню низки особистісних проблем на основі певного мовного й літературного матеріалу;

- еkleктична стратегія діяльності (Д. Бластейн) полягає в інтеграції різних підходів для розв'язання проблемних запитів особистості, гармонійного поєднання прийомів різних психотерапевтичних напрямів. Стратегія сприяє змінам та еволюції внутрішніх психічних функцій, міжособистісних стосунків та здатності людини вирішувати найважливіші життєві проблеми (Blustein, 1987); ця стратегія імпонує нам своїм ситуативним і адаптивним характером, оскільки вчитель мовно-літературної галузі має адекватно й швидко реагувати на ситуації, які виникають у межах освітнього процесу, уміти знаходити підхід до кожного учня й шукати шляхи для подолання кризових станів, подолання наслідків стресу тощо;

- стратегія соціальної терапії, яка полягає у психотерапевтичних впливах на індивіда з метою лікування, корекції, психогієни та психопрофілактики його соціальної поведінки, усіх форм відхилень та делінквентності; у цьому випадку вважаємо доцільним залучення до співпраці шкільного психолога для діагностування проблеми й пошуку оптимальних шляхів для її розв'язання.

До сучасних українських стратегій віднесено 9 видів, зокрема:

- стратегія творчої діяльності В. Моляко (Моляко, 2002), що полягає в застосуванні тренінгової системи розвитку творчих здібностей, активізації мислення. У межах цієї стратегії автором запропоновано тренінгову систему КАРУС, що була названа за основними стратегіями конструкторської творчості (комбінування - аналогізування - реконструювання - універсальна стратегія - спонтанні «випадкові» підстановки); варто зауважити, що тренінги на сьогодні набувають неабиякої популярності й використовуються в різних сферах, зокрема вже було доведено їхню дієвість у сфері подолання наслідків стресу й розвитку соціоемоційного інтелекту. Зазначену стратегію можна реалізовувати на уроках мовно-літературної галузі як на індивідуальному, так і на колективному рівнях. Вона передбачає різні модифікації залежно від конкретних умов застосування (контингент, тривалість і масштаб навчання). Запропонована система є ефективним засобом стимулювання творчого мислення і передбачає застосування методик активізації творчої діяльності на уроках мовно-літературної галузі, періодичне анкетування, опитування суб'єктів освітнього процесу, проведення вільного творчого пошуку і спеціальних колективних рішень-дискусій (Моляко, 2002), а відтак

створює сприятливі умови для реалізації здоров'язбережувальних технологій;

- стратегія активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розроблена Т. Яценко (Яценко, 2004), що передбачає застосування психокорекційної практики, результатом якої є отримання рефлексивних знань та розвиток соціально-перцептивного інтелекту. У межах цієї стратегії домінує групова психокорекційна робота, яка за своєю суттю є навчанням глибинно-психологічного аналізу поведінкового матеріалу. Стратегія АСПН орієнтована на пізнання глибинно-психологічних витоків особистісних проблем членів групи та на дослідження життєвих передумов їх формування, що виявляються у моделях спонтанної і невимушеної взаємодії між учасниками групи. Під час АСПН поєднуються психодіагностичний та психокорекційний процеси (Яценко, 2004). Вважаємо, що ця стратегія на уроках мовно-літературної галузі може стати в пригоді під час групової й колективної роботи, виконання проєктів щодо;

- стратегія життєвого саморуху, автором якої є Т. Титаренко (Титаренко, 2003), передбачає активізацію здатності людини брати на себе відповідальність, відчувати свою внутрішню свободу, керувати власним життям, тобто, вчасно робити вибір, адекватний життєвим обставинам. Життєвий вибір – це стратегічне рішення, яке зумовлене певними життєвими подіями чи складними обставинами, особистісними кризами. Психологічна стратегія полягає в наданні допомоги людині із використанням мотиваційних каталізаторів (актуальних і потенційних життєвих цінностей, усвідомлюваних і неусвідомлюваних потреб) та з урахуванням гальмівних факторів (наслідків дитячих травм, результатів обмежувального, жорстокого виховання тощо) (Титаренко, 2003). Варто зауважити, що українська й зарубіжна літератури дають чимало прикладів, які дають змогу актуалізувати зазначені проблеми і за допомогою методів бесіди й дискусії підвести учнів до відповідних висновків, актуалізувати важливі сенси;

- аксіопсихологічна стратегія, розроблена В. Рибалкою (Рибалка, 2003), передбачає аналіз як основної і свідомої діяльності, так і її складової, допоміжної та несвідомої метадіяльності, яка спрямована на звеличення чи приниження честі і гідності та інших цінностей людей у міжособистісних стосунках. Основна мета застосування аксіопсихологічної стратегії на уроках мовно-літературної галузі в контексті застосування здоров'язбережувальних

технологій – досягнення потрібного рівня усвідомлення учнями цінності особистості, її гідності і честі, усунення суперечності між честю і гідністю особистості в межах одного порушеного комплексу переживання її соціально-психологічної та індивідуально-психологічної цінності (Рибалка, 2003); задля цього можна звертатися як до особистого досвіду учня, життєвих ситуацій, так і прикладів із літературних творів, які аналізуються на уроках;

- стратегія лінгвістичної терапії, сформульована Н. Каліною (Каліна, 2000), основною ідеєю якої є пансеміотичний вплив на дискурс особистості, що ґрунтується на системному аналізі несвідомих засад психотерапевтичного спілкування. У процесі застосування цієї стратегії здійснюють аналіз процесу мовного самоконституювання особистості в екзистенційно значущій ситуації присутності іншої людини. Методологічною базою цієї стратегії є сугестивна лінгвістика. Основною методикою є: «чудесна особистісна історія» – власне героїчний епос, міф героя; методика вербальної міфологізації й ініціації особистості. Внаслідок застосування лінгвістичної стратегії діяльності відбувається цілеспрямована трансформація суб'єктивної психічної реальності особистості. Лінгвістичні трансформації сприяють розв'язанню її психологічних проблем на основі зміни форм і способів її самоконституювання (Каліна, 2000);

- стратегія формування життєвої перспективи, запропонована Є. Головахою, О. Кроником (Головаха, Кроник, 1997), передбачає психологічну допомогу шляхом аналізу життєвих подій у природному й соціальному середовищах, у внутрішньому світі (думках і почуттях), у діях і поведінці людини в межах причинно-цільової концепції психологічного часу. На думку авторів, основні шляхи реалізації стратегії формування життєвої перспективи – це діагностика й аналіз уявлень особистості про причинно-наслідкові зв'язки між елементарними подіями свого життя, тобто дослідження суб'єктивної картини її життєвого шляху; визначення найбільш суттєвих характеристик і зв'язків між подіями. Для реалізації цієї стратегії автори пропонують метод каузометрії як особливий біографічний метод діагностики суб'єктивної картини життєвого шляху індивіда, який охоплює події, що відбулися, і події, що плануються людиною (Головаха, Кроник, 1997). Відповідно, цю стратегію можна застосовувати в процесі аналізу як літературного, так і позалітературного матеріалу, зокрема творів інших видів мистецтва, життєвих ситуацій;

- екофасилітативна стратегія особистісних змін, сформульована П. Лушиним (Лушин, 2002), що передбачає міжсистемний перехід до нових можливостей, а відтак до нової ідентичності. Застосування цієї стратегії є особливо доречним під час переживання людиною кризового досвіду та подолання невизначеності щодо умов для подальшого життя, що набуває особливої актуальності в сучасних реаліях. Реалізація стратегії ґрунтується на таких основних принципах: принцип абсолютного позитивного ставлення проти принципу умовно позитивного ставлення; принцип переходу – «порядок через хаос» проти принципу поступового змінювання; принцип невизначеності (ні швидкість, ні стиль, ні результати групового процесу не можуть бути завчасно передбачені) проти принципу повної детермінації освітнього процесу; принцип колективного суб'єкта як сумісної групової ідентичності взаємного залучення й розподілення відповідальності проти принципу індивідуальної відповідальності суб'єкта, який претендує на повний контроль за тим, що відбувається (Лушин, 2002);

- стратегія рольової терапії – це стратегія психотерапевтичного консультування особистості або групи людей, під час якого особистість розглядається як суб'єкт життєвих ролей, а не сукупність рис. У процесі реалізації цієї стратегії життєвий світ людини розглядають як «сцену», її життєдіяльність як «драматичну дію», рольовий конфлікт як рушійну силу розвитку особистості, а життєву кризу як рольовий конфлікт у повсякденному житті. Структурною основою організації особистості вважають рольову модель, в якій визначено базові соціально-психологічні закономірності та особливості рольового функціонування і самореалізації, становлення та саморозвитку. Ця стратегія передбачає розгляд соціальних ролей особистості в трьох планах: соціологічному – як систему рольових очікувань, задану суспільством модель ролі, яка має значний вплив на формування особистості; соціально-психологічному – як виконання ролі та реалізацію міжособистісної взаємодії; психологічному – як внутрішню або уявну роль, яка не завжди реалізується в рольовій поведінці, але впливає на неї. Це створює можливості для всебічного аналізу образу-персонажа літературного твору, створення індивідуальної чи групової характеристики, а також проєкції на сучасні реалії і внутрішній світ особистості сучасного учня;

- духовно-особистісна стратегія, автором якої є Е. Помиткін (Помиткін, 2005). Застосування цієї стратегії передбачає пошук шляхів і можливостей для духовного зростання, визначення ідеалів, ціннісних орієнтацій та смислів, які для людини є життєво важливими. У випадку ціннісно-смыслового дисонансу, тобто неузгодженості між ідеалами, цінностями та сенсом життя людина має усвідомити причини та впорядкувати ці компоненти. Автор зазначає, що активізація потреби в духовному розвитку має особливе значення, оскільки це заохочує людину до активного перетворення власної сутності відповідно до місця і завдань у світі. Роблячи істотний крок у цьому напрямі, людина починає розуміти, що власні проблеми не є суто власними, а проблеми інших входять до переліку власних. Як наслідок, зростає мотивація до саморозвитку: покращення себе призводить до покращення світу (Помиткін, 2005).

Варто наголосити, що, окрім зазначених, дослідники (А. Фурман (Фурман, 2003), Д. Романовська (Романовська, 2010)) до теоретико орієнтованих стратегій відносять також гуманістичну стратегію діяльності (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Мей,) і генетико-психологічну стратегію діяльності (С. Максименко).

До практико орієнтованих стратегій належать 13 видів, які досліджує у своїх працях низка вчених, як-от: Є. Глива (Глива, 2004), В. Панок, І. Цушко (Панок, Цушко, 2004). Цей блок складається з інформаційно-смыслових, аналітично-пошукових, трансформаційно-інтеграційних стратегій. Зокрема до інформаційно-смыслових стратегій дослідники відносять 4 такі види:

- стратегія розвитку психологічної культури всіх залучених осіб;

- стратегія самовдосконалення, що передбачає неперервний процес особистісного самовдосконалення, участь у різноманітних проєктах;

- профілактична, що передбачає попередження дезадаптацій дітей в освітньому середовищі шляхом просвітницької діяльності, створення сприятливого психологічного клімату, зняття психічних перевантажень;

- просвітницька, що полягає в наданні психологічної інформації всім зацікавленим особам.

До аналітично-пошукових стратегій віднесено 4 види, як-от:

- діагностична, що передбачає пошук психологічної інформації про людину чи групу, «конкретних знань про конкретну

людину», тобто на уроках мовно-літературної галузі це можна реалізувати методом спостереження за текстом літературного твору з метою пошуку необхідної інформації для складання характеристики героя і обговорення його рис характеру, моделі поведінки, почуттів і переживань;

- експертна, що полягає в оцінюванні психолого-педагогічних інновацій, методів і методик, визначенні ефективності впровадження програм і проєктів;

- прогностична, що означає складну взаємодію з представниками інших спеціальностей з метою прогнозування майбутньої ситуації і створення в ній таких умов, які б забезпечували оптимальний перебіг соціальної діяльності і соціально-психологічну корекцію розвитку;

- дослідницька (експериментальна), що передбачає прояв творчості з метою виявлення та аналізу значущої для професійної діяльності інформації. Учені вказують на те, що дослідницька діяльність заснована на внутрішніх власних мотивах, а не зовнішніх стимулах (Романовська, 2010).

До трансформаційно-інтеграційних стратегій належать 5 видів, а саме:

- розвивальна, яка базується на суб'єкт-суб'єктному підході та на вірі вчителя-словесника в позитивний потенціал учнів, у їхню здатність до постійного розвитку й самовдосконалення, у їхні необмежені творчі здібності;

- реабілітаційна, що передбачає соціально-психологічну й педагогічну допомогу та підтримку учнів, які перебувають у кризовій життєвій ситуації, соціально незахищених категорій населення;

- корекційна, яка передбачає усунення недоліків у розвитку особистості за допомогою використання психологічних прийомів;

- терапевтична, що полягає в наданні допомоги людині в продуктивних змінах особистості у випадках серйозних психологічних проблем, які не є проявами психічних захворювань;

- консультативна, що передбачає забезпечення людини необхідною психічною інформацією і створення умов для подолання життєвих труднощів і продуктивного існування в конкретних обставинах. Це розв'язання корекційних завдань (в широкому значенні) у складній ситуації, завдяки якій суб'єкт здатний адаптуватися до наявних умов (Фурман, 2012).

Д. Романовська, окрім зазначених двох груп визначає ще організаційно-методичні та технологічні (Романовська, 2010). Узявши до уваги концепцію творчої діяльності В. Моляко (Моляко, 2002), до групи організаційно-методичних можемо віднести стратегії, що відображають домінуючу спрямованість у способах організації навчальної діяльності, а також підбору методичного інструментарію.

Відтак, група організаційно-методичних стратегій охоплює 5 видів, які визначили й описали вчені А. Кабиш-Рибалка, В. Рибалка (Кабиш, Рибалка, 2008; Рибалка, 2003), В. Моляко (Моляко, 2002). Зокрема до цієї групи входять такі стратегії:

- репродуктивна (аналогізування), що полягає у схильності до копіювання, перенесення відомих конструкцій (структур) і функцій в нові умови. Указана стратегія передбачає застосування алгоритму, а також типового інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій, які вже були апробовані в психологічній практиці; їх можна обговорити й модифікувати на основі прикладів із літературних творів на уроках мовно-літературної галузі;

- продуктивна (комбінування), що означає схильність до поєднання відомих методик, інструментів професійної діяльності в єдине ціле з метою створення якісно нових методик і технологій;

- творча (реконструювання), яка пов'язана з розробленням нових підходів до розв'язання професійних завдань в різних масштабах. Це сприяє розвитку психологічної, педагогічної і методичної наук і практики;

- універсальна стратегія, яка передбачає наслідування певної стратегічної схеми в розв'язанні професійних завдань, вона інтегрує у собі усі інші види стратегій;

- інтуїтивна стратегія, або стратегія спонтанних підстановок, що передбачає інсайтний підхід до розв'язання професійних завдань.

На основі ідей Д. Романовської (Романовська, 2010) до технологічних віднесено 6 видів стратегій, які були визначені відповідно до домінуючих технологій психологічного впливу й містять низку підстратегій.

- стратегії мотивування мають сприяти трансформації в структурі мотиваційної сфери людини, унаслідок якої змінюється поведінка людини в конкретних життєвих ситуаціях. До цієї стратегії належить низка підстратегій, а саме:

а) перемикання, що передбачає формування інтересу до об'єкта шляхом перенесення на нього властивостей, що притаманні іншому об'єкту. Ця підстратегія дає змогу актуалізувати позитивне ставлення, інтерес, любов до чогось важливого і привабливого, об'єкта чи діяльності, до яких необхідно сформувати інтерес;

б) зумовлення, що полягає в наданні раніше емоційно нейтральному об'єкту або змісту емоційно підкріпленого значення (переживання) шляхом устанавлення його зв'язку з відповідною емоцією (позитивною або негативною). Внаслідок мотиваційного зумовлення нейтральні подразники (предмети чи зміст) набувають здатності викликати емоції;

в) опосередкування, що передбачає формування безпосереднього інтересу до предмета чи змісту шляхом використання аргументів як підкріплювального впливу;

г) фіксації, метою якої є формування прихильності, інтересу, любові до предмета чи змісту шляхом закріплення або відтворення емоціогенної події в пам'яті;

д) позитивного підкріплення, що передбачає встановлення зв'язку «діяльність-задоволення» та формування інтересу в людини до предмета чи змісту за допомогою прийомів схвалення, оцінювання, винагороди тощо;

ж) наслідування, що полягає у формуванні мотивації до предмета чи змісту шляхом використання моделі поведінки, ідеалів, рис характеру значущих, особливо референтних, інших людей;

- стратегії розуміння репрезентують спосіб перетворення смислової інформації у процесі спілкування, у цьому контексті можна виділити такі підстратегії розуміння:

а) пояснення, що полягає в переважанні монологічних форм взаємодії, коли один суб'єкт взаємодії займає позицію «учителя», демонструючи високу зацікавленість у проблемах індивіда (виявлення значень його висловлювань і переживань);

б) інтерпретації, що передбачає діалогічну взаємодію, коли один суб'єкт постає в ролі «експерта», провідним модусом спілкування якого є трансляція його професіоналізму (створення смислу висловлювань і переживань індивіда);

в) діалогічного розуміння, що полягає в організації внутрішнього діалогу з індивідом, коли один суб'єкт здійснює психологічний супровід переживань іншого, виступає в ролі фасилітатора, використовуючи метод коментування сказаного індивідом

у найменш змінній формі, а також прийоми парадоксальної (провокаційної чи оцінювальної) комунікації до кожного висловлювання індивіда (пошук сенсу і переживань людини в процесі їх спільного дослідження);

- стратегії впливу – це діяльність, яка передбачає оволодіння суб'єктом взаємодії основними стратегіями психологічного впливу на іншого суб'єкта, а саме:

а) імперативного впливу, що передбачає ефективну діяльність в екстремальних ситуаціях, коли необхідно приймати оперативні і важливі рішення в умовах дефіциту часу, а також під час регламентації ієрархічних стосунків між суб'єктами освітнього процесу. Ця стратегія базується на об'єктній моделі, або реактивній парадигмі, відповідно до якої людина і її психіка загалом розглядаються як пасивний об'єкт впливу зовнішніх чинників;

б) маніпулятивного впливу, яка з успіхом використовується в засобах масової інформації для формування суспільної думки, рекламування товару. Людині відводиться пасивна роль, що призводить до втрати особистістю унікальності її сутності. Ця стратегія базується на акціональному або суб'єктному підході, який передбачає активність та індивідуальну вибірковість психічного відображення;

в) розвивального впливу, яка вважається найбільш ефективним методом педагогічних та психокорекційних впливів. Баується на суб'єкт-суб'єктному підході та на вірі в позитивний потенціал здобувачів освіти, у їхню здатність до постійного розвитку й самовдосконалення, у необмежені творчі здібності. Психологічною умовою реалізації такої стратегії впливу є діалог;

- стратегії продуктивних змін, які описує у своїх працях Є. Глива (Глива, 2004):

а) підтримувальна, що передбачає якнайшвидше емоційне врівноваження людини, усунення симптомів, підсилення наявних захисних механізмів та створення й удосконалення нових; підтримувальна стратегія може застосовуватися як основна або як додаткова;

б) перевиховна, що передбачає безпосередню модифікацію поведінки людини за допомогою позитивної підтримки й доброзичливого ставлення до неї з метою підвищення її життєвого потенціалу, модифікації цілей та пристосування до оточення. Це ремодельовання життєвого стилю за допомогою інтерпозиції між

індивідом та його поведінкою, заміна девіантних проявів у поведінці позитивними; це можна забезпечити за рахунок позитивної мотивації, підтримувально-заохочувальних висловлювань;

в) реконструктивна – передбачає реконструкцію особистості, якщо поведінка людини містить деструктивні прояви, якщо вона несвідомо нехтує універсальними життєвими цінностями. Відзначимо, що формування реконструктивної стратегії базується на думці, що робити вибір, а також приймати рішення про напрям та мету свого життєвого шляху та нести відповідальність за його виконання людина має самостійно. Учитель мовно-літературної галузі може замаскувати певні рекомендації під аналізом певних поведінкових моделей, узятих із літературних творів. Важливо надати здобувачеві середньої освіти можливість змінити ставлення до себе, близьких та свого внутрішнього світу; людина має навчитися по-новому мислити й відчувати;

г) ресурсна, що вказує на необхідність використання прихованого потенціалу особистості з метою зміни наявних деструктивних моделей поведінки на оптимальні; приклади для цього можна взяти із творів української й зарубіжної літератури;

д) фасилітативна, що передбачає процес керування відкритою динамічною системою особистості з метою підтримання її в стані саморозвитку (Глива, 2004).

– стратегії взаємодії, які характеризує Є. Глива (Глива, 2004), охоплюють такі різновиди:

а) рамкову чи інваріантну, яка передбачає застосування алгоритмів виходу із проблемних ситуацій («Роби, як я!»);

б) варіативну, що передбачає застосування алгоритмів виходу із проблемних ситуацій («Вибирай із цих способів сам!»);

в) партнерства, яка передбачає застосування алгоритмів виходу із проблемних ситуацій («Зробімо разом!»);

г) трансверсальну, що передбачає використання техніки психоаналітичної терапії, пошук причини порушень і розладів, заглиблення в умови, які сприяли розвиткові конфлікту чи посиленню дії стресогенних чинників;

д) лонгитюдну, що передбачає схему роботи, розраховану на пролонговану в часі діяльність;

– контрольні-оцінювальні стратегії, які класифікуються за принципом використання основних прийомів слухання:

а) рефлексивна підстратегія, що передбачає зворотний зв'язок під час спілкування;

б) аналітична підстратегія, що передбачає аналіз отриманої інформації.

Висновки. У процесі дослідження з'ясовано що стратегіальна організація є одним із базових принципів професійно-педагогічної діяльності. Враховуючи діалектичний зв'язок особистісної і професійної стратегій, у процесі дослідження взято за основу комплексне поняття «інтегральна стратегіальність». З'ясовано, що здатність до розроблення стратегій у межах професійно-педагогічної діяльності проявляється у структуруванні інформації, продукуванні схем упорядкованих дій, а також ефективного використання ресурсів індивіда (максимальний результат за мінімальних затрат часу і зусиль) та засобів.

Оскільки професійно-педагогічна діяльність учителя мовно-літературної галузі пов'язана з необхідністю врегулювання педагогічних конфліктів, пошуком шляхів оптимізації освітнього процесу, подоланням освітніх втрат і наслідків дії стресогенних чинників, то вчителям української мови й літератури, зарубіжної літератури потрібні знання, уміння й навички ефективного використання низки психологічних стратегій для подолання стресу. З цією метою схарактеризовано 4 основні групи психологічних стратегій (теоретико і практико орієнтовані, організаційно-методичні та технологічні) й обґрунтовано особливості їх застосування в процесі професійної діяльності учителів мовно-літературної галузі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в більш ґрунтовному аналізі особливостей використання зазначених стратегій у межах професійно-педагогічної діяльності учителя мовно-літературної галузі.

Список використаних джерел

1. Глива Є. Вступ до психотерапії: навчальний посібник. Острог-Київ: Вид-во «Острозька академія», вид-во «Кондор», 2004. 530 с.
2. Головаха Є.І., Кроник О.О. Психологічний час як регулятор життєвого шляху особистості. *Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посіб.: у 2 ч.* Київ: ІЗМН, 1997. Ч. 1. С. 227–237.
3. Горні К. Невротична особистість нашого часу. Харків, 2016. 186 с.
4. Кабиш-Рибалка А.В., Рибалка В.В. Стратегії пошуку сенсу життя старшокласниками з різними властивостями особистості. *Моляко В.О. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко.* Київ: «Освіта України», 2008. С. 679–693.

5. Каліна Н.Ф. Лінгвістична психотерапія: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2000. 32 с.
6. Лілік О.О. Стратегіальність як засадничий принцип професійно-педагогічної діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 2020. №2 (20). С. 50–56.
7. Лілік О., Вакула М. Рівні сформованості інтегральної стратегіальності як професійно-особистісної риси вчителів. *Дидактика*. 2021. №2. С. 29–35.
8. Лушин П.В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація). Кіровоград: Имекс «ПТД», 2002. 76 с.
9. Моляко В.О. Проблеми обдарованості: нові етапи психологічних досліджень та їх практичної реалізації. *Актуальні проблеми психології. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: збір. наук. праць*. Київ: VONA MENTE, 2002. Вип. 3. Ч. 1. С. 11–16.
10. Носко М.О., Гаркуша С.В., Носко Ю.М. Здоров'язбережувальні технології: принципи, форми та методи реалізації. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2020. Вип. 166.
11. Панок В.Г., Цушко І.І. Стратегія розвитку психологічної служби системи освіти України: метод. посіб. Київ: Ніка-Центр, 2004. 128 с.
12. Перлз Ф. Гештальт-семінари. Київ: Інститут загальногуманітарних досліджень, 2007. 352 с.
13. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: моногр. Київ: Наш час, 2005. 280 с.
14. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб. Київ: Ніка-Центр, 2003. 204 с.
15. Романовська Д. Обґрунтування класифікації видів особистісних стратегій діяльності спеціаліста-психолога. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія: зб. наук. пр.* 2010. Вип. 524. С. 139–150.
16. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
17. Фройд З. Психологія сексуальності. Харків: Фоліо, 2018. 151 с.
18. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків: «КСД», 2019. 288 с.
19. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Методологія і психологія*. 2012. № 4. С. 78–125.
20. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: *Активне соціально-психологічне навчання*: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 679 с.
21. Assagioli R. Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques, Hobbs, Dormann & Company, New York, 1965.
22. Blustein D.L. Integrating career counseling and psychotherapy: A comprehensive treatment strategy. *Psychotherapy*. Vol. 24. 1987. P. 794–799.
23. Hill A. Art versus Illness: A Story of Art Therapy. G. Allen and Unwin, 1948. 94 p.

24. Leuner H., Lang O. Psychotherapie mit dem Tagtraum, Katathymes Bilderleben, Ergebnisse II, Fallanalysen, Theorie. Huber, Bern, 1982.
25. Moreno J.L., Moreno Z.T., Moreno J. The First Psychodramatic Family. New York: Beacon House, 1964. 136 p.
26. Rubin J.A. Approaches to Art Therapy: Theory and Technique. New York; London: Routledge, 2016. 511 p.
27. Thorndike E.L. Human Nature and the Social Order. Macmillan Company, 1940. 1019 p.
28. Watson J. Behaviorism. Chicago: University of Chicago Press, 1930. 262 p.

References

1. Hlyva, Ye. (2004). Vstup do psykhoterapii [Introduction to psychotherapy]: navchalnyi posibnyk [a textbook]. Ostroh-Kyiv: Vyd-vo «Ostrozka akademiia», vyd-vo «Kondor» [in Ukrainian].
2. Holovakha, Ye.I., Kronyk, O.O. (1997). Psykholohichniy chas yak rehuliator zhyttievoho shliakhu osobystosti [Psychological time as a regulator of the life path of a person]. Mystetstvo zhyttietvorchosti osobystosti [The art of life-creativity of a person]: nauk.-metod. posib.: u 2 ch. [scientific-methodical manual: in 2 parts]. Kyiv: IZMN, 1, ss. 227–237 [in Ukrainian].
3. Horni, K. (2016). Nevrotychna osobystist nashoho chasu [Neurotic personality of our time]. Kharkiv [in Ukrainian].
4. Kabysh-Rybalka, A.V., Rybalka, V.V. (2008). Stratehii poshuku sensu zhyttia starshoklasnykamy z riznymy vlastyvostiamy osobystosti [Strategies for finding the meaning of life by high school students with different personality traits]. Moliako V.O. Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V. O. Moliako [Strategies for creative activity: school V. Molyako]. Kyiv: «Osvita Ukrainy», ss. 679–693 [in Ukrainian].
5. Kalina, N.F. (2000). Linhvistychna psykhoterapiia [Linguistic psychotherapy]: avtoref. dys. d-ra psykhol. nauk: 19.00.01 [Abstract of the dissertation of Doctor of Psychological Sciences: 19.00.01]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Lilik, O.O. (2020). Stratehialnist yak zasadnychi pryntsypy profesiino-pedahohichnoi diialnosti [Strategicity as a fundamental principle of professional and pedagogical activity]. Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia [Bulletin of the Alfred Nobel University], 2 (20), ss. 50–56 [in Ukrainian].
7. Lilik, O., Vakula, M. (2021). Rivni sformovanosti intehralnoi stratehialnosti yak profesiino-osobystisnoi rysy vchyteliv [Levels of formation of integral strategicity as a professional and personal trait of teachers]. Dydaktyka [Didactics], 2, ss. 29–35 [in Ukrainian].
8. Lushyn, P.V. (2002). Psykholohiia pedahohichnoi zminy (ekofasy-litatsiia) [Psychology of pedagogical change (eco-facilitation)]. Kirovohrad: Ymeks «PTD» [in Ukrainian].
9. Moliako, V.O. (2002). Problemy obdarovanosti: novi etapy psykholohichnykh doslidzhen ta yikh praktychnoi realizatsii [Problems of

giftedness: new stages of psychological research and their practical implementation. Current problems of psychology]. Aktualni problemy psykholohii. Obdarovana osobystist: poshuk, rozvytok, dopomoha: zbir. nauk. prats. [Gifted personality: search, development, help: collection of scientific works]. Kyiv: BONA MENTE, 3, 1, ss. 11–16 [in Ukrainian].

10. Nosko, M.O., Harkusha, S.V., Nosko, Yu.M. (2020). Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii: pryntsypy, formy ta metody realizatsii [Health-saving technologies: principles, forms and methods of implementation]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka [Bulletin of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»] [in Ukrainian].

11. Panok, V.H., Tsushko, I.I. (2004). Stratehiia rozvytku psykholohichnoi sluzhby systemy osvity Ukrainy [Strategy for the development of the psychological service of the education system of Ukraine]: metod. posib. [methodical manual]. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].

12. Perlz, F. (2007). Heshtalt-seminary [Gestalt seminars]. Kyiv: Instytut zahalnohumanitarnykh doslidzhen [in Ukrainian].

13. Pomytkin, E.O. (2005). Psykholohiia dukhovnoho rozvytku osobystosti [Psychology of spiritual development of the individual]: monohr [monograph]. Kyiv: Nash chas [in Ukrainian].

14. Rybalka, V.V. (2003). Metodolohichni pytannia naukovoï psykholohii (Dosvid osobystisno tsentrovanoi systematyzatsii katehorialno-poniatyevoho aparatu) [Methodological issues of scientific psychology (Experience of personality-centered systematization of the categorical-conceptual apparatus)]: navch.-metod. posib. [teaching-methodical manual]. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].

15. Romanovska, D. (2010). Obgruntuvannia klasyfikatsii vydiv osobystisnykh stratehii diialnosti spetsialista-psykholoha [Justification of the classification of types of personal strategies of activity of a specialist psychologist]. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Pedagogika i psykholohiia: zb. nauk. pr. [Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Proceedings], 524, ss. 139–150 [in Ukrainian].

16. Tytarenko, T. M. (2003). Zhyttievyyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [The life world of the individual: within and beyond everyday life.]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

17. Froid, Z. (2018). Psykholohiia seksualnosti [Psychology of sexuality]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

18. Fromm, E. (2019). Vtecha vid svobody [Escape from freedom]. Kharkiv: «KSD» [in Ukrainian].

19. Furman, A. V. (2012). Metodolohichne obgruntuvannia bahatorivnevosti paradyhmalnykh doslidzhen u sotsialnii psykholohii [Methodological justification of multilevel paradigmatic research in social psychology]. Metodolohiia i psykholohiia [Methodology and psychology], 4, ss. 78–125 [in Ukrainian].

20. Yatsenko, T. S. (2004). *Teoriia i praktyka hrupovoi psikhokorektsii: Aktyvnee sotsialno-psykholohichne navchannia* [Theory and practice of group psychocorrection: More active social and psychological training]: navch. posib. [a manual]. Kyiv: Vyshcha shk [in Ukrainian].

21. Assagioli, R. (1965). *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques*, Hobbs, Dormann & Company, New York [in English].

22. Blustein, D.L. (1987). Integrating career counseling and psychotherapy: A comprehensive treatment strategy. *Psychotherapy*, 24, ss. 794–799 [in English].

23. Hill, A. (1948). *Art versus Illness: A Story of Art Therapy*. G. Allen and Unwin [in English].

24. Leuner, H., Lang, O. (1982). *Psychotherapie mit dem Tagtraum, Katathymes Bilderleben, Ergebnisse II, Fallanalysen, Theorie*. Huber, Bern [in English].

25. Moreno, J.L., Moreno, Z.T., Moreno, J. (1964). *The First Psycho-dramatic Family*. New York: Beacon House [in English].

26. Rubin, J.A. (2016). *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*. New York; London: Routledge [in English].

27. Thorndike, E.L. (1940). *Human Nature and the Social Order*. Macmillan Company [in English].

28. Watson, J. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press [in English].

Ольга ЛІЛІК Olha LILIK

ORCID 0000-0002-5187-1944

Researcher ID GQB-0015-2022

Scopus 58854885100

ORCID 0000-0002-5187-1944

Researcher ID GQB-0015-2022

Scopus 58854885100

*Доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови,
літератури та журналістики,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: lilik8383@ukr.net*

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of Department
of Ukrainian Language, Literature
and Journalism,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: lilik8383@ukr.net*



УДК 377(410.1)

DOI 10.69842/prof2025.3.7

Ірина ГОЛОВКО

Iryna HOLOVKO

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ В АНГЛІЇ (1870–1914 рр.)

DEVELOPMENT OF TECHNICAL EDUCATION IN THE NATIONAL SCHOOL SYSTEM IN ENGLAND (1870–1914 YEARS)

Проаналізовано процес розвитку технічної освіти в Англії наприкінці XIX – початку XX ст. як історико-педагогічну проблему. Зазначено умови, що сприяли, та причини гальмування розвитку технічної освіти в Англії в зазначений період. Доведено, що проблема народної освіти в досліджуваний період вийшла на перший план: в країні відбувалося становлення та розвиток національної системи освіти. Паралельно йшов розвиток технічної освіти з пошуком нових форм організації та методів навчання.

Теоретично й практично обґрунтовано процес розвитку технічної освіти й шляхи імплементації її в шкільну освіту та виокремлено послідовні етапи, які ґрунтуються на процесах реформування національної системи освіти в Англії у 1870–1914 роки.

Розглянуто роль та значення прийнятого урядом Англії Закону про технічне навчання 1889 р., відповідно до якого були засновані технічні курси та школи, визначено умови нараховування асигнувань навчальним закладам

технічного профілю за введення природничих і технічних дисциплін та джерела фінансового забезпечення технічної освіти на місцях.

Визначено поняття «технічне навчання» (як теоретичне навчання принципам наук та ремісництва, які стосуються виробництва, та ознайомлення принципів їх застосування до промисловості, ремісництва, комерції та сільського господарства чи інших сфер зайнятості) та «ручна праця» (як навчання використанню інструментів, процесів на виробництві, у сільському господарстві, а також моделюванню з глини, дерева, металу) згідно цього нормативного акту.

Засвідчено, що технічна освіта почала набувати певної цілісності та оформленості в національній системі освіти на всіх рівнях як об'єкт державного регулювання. Зазначено шляхи вирішення проблеми відсутності державних технічних шкіл з професійної підготовки для підлітків віком від 11 до 14 років: було засновано дві моделі навчальних закладів пост-початкової освіти в країні – професійно орієнтовані центральні школи (комерційного або технічного напрямку) та молодші технічні школи (на кшталт професійно-технічних училищ, які готували підлітків до визначеного роду технічних, інженерних або широкому спектру ремісничих професій).

Визначено організаційну функцію цих новостворених навчальних закладів – практична спрямованість, чіткий зв'язок з майбутньою професією, одночасно з можливістю отримати поглиблену початкову освіту, та освітню мету – стати майданчиками втілення прогресивних педагогічних ідей. Зазначено, що центральні школи та МТШ стали невід'ємною частиною національної системи шкільної освіти, як ланка професійної освіти, та набули велику популярність серед широких верств населення.

Ключові слова: технічна освіта, технічне навчання, ручна праця, Закон про технічне навчання 1889, молодші технічні школи, центральні школи, Англія наприкінці ХІХ – початку ХХ століть.

The process of development of technical education in England in the late 19th – early 20th centuries is examined as a historical and pedagogical problem. The conditions that contributed to and the reasons for lagging behind in most areas of scientific and technical education in England in the specified period are indicated. It is showed that the problem of public education in the period under review came to the fore: the formation and development of the national education system took active place in the country. Simultaneously, the development of technical education evolved by the search for new forms of organization and methods of teaching.

The process of technical education development and ways of its implementation in school education are theoretically and practically substantiated. The successive stages of this progression are identified, which are based on the processes of reforming the national education system in England in 1870–1914.

It is emphasized the role and significance of the Technical Education Act, 1889 adopted by the English government. According to the Act mentioned above technical courses and schools were established, the rules and instructions for allocating appropriations to technical educational institutions under conditions of introducing

natural and technical disciplines into school curriculum and the sources of financial support for technical education in the regions are determined. The concepts of «technical training» and «manual work» are defined and reviewed in accordance with Technical Instruction Act, 1889. Since then «technical training» is defined as theoretical training of the sciences and crafts principles related to production, and acquaintance with the principles of their application to industry, crafts, commerce and agriculture or other areas of employment. «Manual work» means training in the use of tools in production and agriculture, as well as modeling from clay, wood, metal.

It is shown that technical education has begun to acquire a certain integrity and formality in the national education system at all levels as an object of state regulation. It is noticed that the problem of the lack of state technical schools for vocational training for adolescents aged 11 to 14 was solved in the way of establishing two models of post-primary education institutions in the country – professionally oriented central schools (commercial or technical direction) and junior technical schools (like vocational schools that prepared adolescents for a certain type of technical, engineering or a wide range of craft professions).

It is revealed the organisational function of these newly-formed educational establishments – practical orientation, clear connection with the future profession, the opportunity to receive in-depth primary education, and educational purpose – to become platforms for the implementation and realization of progressive pedagogical ideas. Central schools and junior technical schools have become an integral part of the national school education system, as a link in vocational education, and have gained great popularity among the general population.

Key words: *technical education, technical instruction, manual work, Technical Instruction Act 1889, central schools, junior technical schools, England in the late XIXth – early XXth centuries.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, технологічних змін, економічних викликів та інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в світі, перед системою професійно-технічної освіти України постають нові завдання, шляхи розв'язання яких можливі за умови достатнього знання систем освіти різних зарубіжних країн. У процесі цих трансформацій є доцільним звертатися до історичного досвіду провідних розвинутих країн світу та вивчати витoki, підґрунтя формування та розвитку технічної освіти з метою виявлення можливостей їх урахування в виробленні оптимальних та перспективних шляхів подальшого розвитку технічної освіти в Україні. Ця потреба є нагальною особливо сьогодні, коли українська технічна освіта переживає процеси перетворення, які зумовлені, з одного боку, безперервною спонтанною адаптацією до змінюваних умов зовнішнього середовища, з іншого – суперечністю реформ. Хоча еволюційний шлях

системи освіти кожної країни спирається на власну історію та традиції, однак потрібно враховувати та використовувати досвід економічно та соціально розвинутих держав і не лише сучасний, а й історичний.

В цьому аспекті є досить корисним досвід Великої Британії, яка на сучасному етапі є однією з найбільш розвинутих країн світу, з потужною промисловістю, розвиток якої ґрунтується на новітніх досягненнях науки й техніки та на гарно організованій технічній освіті, представленій широкою мережею технічних та політехнічних навчальних закладів, і багато з них, згідно світовому рейтингу, є одними з найкращих у світі.

Цікавою сторінкою в національній системі освіти Великої Британії є технічна освіта, активне становлення та розвиток якої спостерігалось в кінці ХІХ – початку ХХ ст. Саме в цей період часу проблема розвитку технічної освіти в Англії набула гострого соціального звучання та широко обговорювалася в парламенті країни, пресі, в громадських та педагогічних колах. Цій темі присвячені праці, монографії та дослідження багатьох видатних педагогів та науковців, проте, як засвідчило вивчення вітчизняної історико-педагогічної літератури, історія розвитку технічної освіти у Великій Британії, зокрема в період її активного становлення та розвитку наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., не дивлячись на велику цікавість та значущість проблеми, недостатньо відображена в працях із узагальнення та цілісного розгляду зазначеної проблеми в історико-педагогічній науці. Недостатня розробленість, актуальність та необхідність вивчення зазначеної проблеми на сучасному етапі реформування системи технічної освіти й зумовили вибір теми даного дослідження: *«Розвиток технічної освіти в національній системі шкільної освіти Англії (1870–1914 роки)»*.

Аналіз останніх досліджень. Система освіти Англії завжди перебувала в полі зору дослідників. Вивчалися загальні питання навчання та виховання, тенденції розвитку англійської системи шкільної освіти. Також предметом дослідження праць був аналіз впливу соціально-історичних умов розвитку технічної освіти та діяльності парламенту, релігійних організацій, впливу профспілкового руху тогочасної Англії на розвиток і поширення технічної освіти у загальній системі освіти Великої Британії.

Під впливом ідей утвердження державного суверенітету України оновлюються фундаментальні напрями дослідження освіти країн Західної Європи, зокрема й Англії. Найчастіше

науковці досліджують педагогіку Англії кінця ХІХ – початку ХХ ст., оскільки саме в цей період відбувається активний розвиток шкільної освіти, актуалізуються питання гуманізації шкільного навчання, розвитку нових шкіл з нетрадиційним підходом до навчання учнів.

Аналіз наукових доробок В. Дідух, В. Миценка, Т. Петрової, О. Тесцової, дозволяє систематизувати їх відповідно до тематики дослідження: історія становлення і розвитку основних течій реформаторської педагогіки Англії у досліджуваний період; оцінка педагогічної та освітньої діяльності окремих персоналій; аналіз розвитку законодавства з реформування шкільної освіти в Англії; розвиток і становлення трудового навчання. Акцентуємо, що ми брали до уваги тільки ті наукові праці, які є дотичними до теми нашого дослідження.

Так, О. Тесцова, характеризуючи розвиток реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ – початку ХХ ст., досліджує теорію трудової школи, яка ґрунтувалася на ідеї надання професійно-трудої підготовці морального змісту, усвідомленні самоцінності праці як елементу культури. Автор зауважує, що її метою є виховання «корисного громадянина», який би розглядав свою професію як засіб служіння державі й у цьому бачив мету свого життя. Тому школа повинна, озброїти дитину ремеслом або принаймні підготувати до опанування ним. Науковець аналізує організацію Бідельської школи (Дж. Бедлі), у діяльність якої було втілено ідеї трудової школи, що вирізнялася великою кількістю трудових занять. Окрім того, автор акцентує на поєднанні трудового навчання та виховання, що впливало на формування соціальних нахилів дітей, їх здібностей та таких рис характеру, як працьовитість і наполегливість. Вміння та навички, набуті вихованцями в процесі трудової діяльності, створювали в них впевненість у власних силах. Праця, як найважливіший елемент розвиваючого навчання, сприяла індивідуальному розвитку особистості, її моральному та розумовому вихованню, розвитку ціннісної орієнтації в житті (Тесцова, 2017).

Т. Петрова, аналізуючи гуманізацію освітньо-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст., акцентує на трудовому принципі як основі всебічного розвитку особистості. Визнаючи педагогічну цінність дитячої праці, багато педагогів початку ХХ ст. вважали її основним засобом активізації процесу навчання, засобом розвитку фізичних, розумових та

творчих зусиль учнів, універсальним засобом підготовки до життя. Тому реалізація трудового принципу, на думку автора, виступала в діяльності реформаторів чи не найголовнішим фактором формування гармонійної особистості. Праця, вважали вони, формує найважливіші людські якості: внутрішню дисципліну, вчить долати перешкоди, розвиває акуратність, ретельність, творчі здібності, робить витривалим тіло, врівноважує нервову систему тощо. Основними видами праці в школі повинні були стати: столярні, слюсарні та інші ремісничі види робіт, ручна побутова праця, польові роботи, художньо-естетична та спортивна діяльність (Петрова, 2000).

Ідеї трудової школи реалізувалися в діяльності конкретних англійських педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст., аналіз діяльності яких також був предметом наукових досліджень як у контексті більш загальної теми, так і окремих з них. До таких доробок слід віднести, окрім зазначених, дисертаційне дослідження В. Миценка. У наведеній праці характеризується життєвий шлях, наукові погляди, практична діяльність Г. Спенсера. З питання важливості розвитку технічної освіти англійський філософ і педагог стверджував, що пізнання, в тому числі і навчальне, не може вийти за межі безпосереднього досвіду. Звідси робилися такі педагогічні висновки: потрібно озброювати учнів реальними природно науковими знаннями, а критерієм для відбору освітнього матеріалу повинен слугувати ступінь їх корисності для подальшого життя і безпосередньої практичної діяльності учнів (Миценко, 2007).

Безпосередньо темі розвитку трудового навчання як шкільного предмета в контексті розвитку загальної освіти Великої Британії присвячене дослідження В. Дідуха, в якому автор розглянув діяльність видатних британських педагогів таких, як Е. Белл, Д. Ланкастер, Г. Спенсер, О. Бен, та окреслив їх спільну точку зору на мету та завдання виховання та навчання, які розумілися ними як виховання культури розуму, що мало підкорятися єдиній головній цілі – підготувати людину до повноцінного життя. Питання про зміст освіти представники англійського раціоналізму розглядали з жорстко утилітарних позицій, що вплинуло на зміст та підходи до технічного навчання в досліджуваний період. Їх педагогічна думка полягала в тому, що цінність знання визначається можливістю його використання на благо особистості та суспільства в цілому, а в якості ключового критерія істини визнавалася користь. При цьому її значущість визнавалася можливістю

використання знань для задоволення головних потреб людини. Також автор аналізує стан шкільних програм та виокремлює найбільш поширені предмети трудового навчання: креслення, робота з деревом і металом, домоводство, шиття, моделювання (Дідух, 2015).

Разом з цим, на початку ХХ ст. з'являються дослідження розвитку окремих предметних курсів, пов'язаних з технічною освітою. Так, у праці О. Лещинського присвяченій зміні курсу фізики в контексті реформ систем освіти Німеччини та Великої Британії, докладно розглядаються суспільні обставини введення природознавства в навчальний план початкової школи в середині ХІХ ст., коли освіта нижчих суспільних класів в Англії розглядалась як освіта, необхідна майбутньому селянину, реміснику або робітнику. Згідно з цими поглядами, природознавство мало викладатись як прикладна наука. З фізики, хімії, ботаніки відбирали навчальний матеріал, який давав уявлення про застосування природничих наук у сільському та домашньому господарстві, ремісництві. Природничі науки вважалися чимось подібним до ремісництва і через те не вивчалися в суспільних та граматичних школах. У той же час необхідність їх вивчення в школах для нижчих верств населення не піддавалася сумніву. Тому, як зазначає науковець, у Великій Британії, на відміну від Німеччини, курс фізики почав розвиватися не із середньої, а з початкової школи та позашкільної освіти робітників. Початкова школа відрізнялися не лише метою, а й соціальним складом учнів, визначаючи в такий спосіб зміст навчального предмета і метод навчання (Лещинський, 2005).

Позашкільна освіта робітників в аспекті розвитку освіти дорослих в Англії знайшла відображення в праці С. Коваленко. Хоча межі дослідження науковиці охоплюють тенденції та концепції освіти дорослих в Англії на сучасному етапі, втім автор проводить ретроспективний аналіз витоків та підґрунть освітніх процесів і у досліджуваний нами період. Так, авторка зазначає, що задовго до створення державної системи освіти, ще на початку ХІХ ст. підприємці, усвідомлюючи пряму залежність прибуткових надходжень від рівня компетентності своїх працівників, почали за власної ініціативи створювати незалежно від держави перші аналоги профільних шкіл із вузькою спеціалізацією – «школи механіків» (Mechanics' Institutes). Це були вечірні школи, в яких робітники нових промислових галузей, окрім професійної, отримували ще й

елементарну академічну освіту, оскільки курси з письма та лічби були обов'язковими незалежно від професійної спеціалізації. З поступовим розвитком як суспільної, так і виробничої сфери перелік дисциплін, що викладалися, збільшувався: були включені гуманітарні дисципліни і математика. Важливим є той факт, що вже з тих часів підприємці намагалися мінімізувати фінансування започаткованих ними навчальних закладів, перекладаючи цю функцію на благодійні організації або самих працівників. Ці заклади просвіти відігравали певну роль та займали значне місце в системі розвитку технічної освіти. На початку ХХ ст. зазнаючи занепаду «школи механіків» перейшли під цілковиту юрисдикцію місцевих органів влади і поступово трансформувалися в основу тогочасної системи подальшої освіти (Коваленко, 2005).

Шлях становлення та розвитку технічної освіти в Англії висвітлено в роботах цілого ряду видатних сучасних британських істориків, педагогів та соціологів, найбільш впливові з яких – П. Андерсон, К. Барне, Е. Грін, С. Хобсбаум, М. Уїннер. У роботах цих науковців, зокрема, аналізується зв'язок успіхів та недоліків технічної освіти в Англії порівняно з країнами на континенті, що контрастувало з її статусом як найбільш промислово розвинутої країни світу в ХІХ ст. В контексті історичного розвитку держави автори простежують вплив ідеології, яку сповідувала еліта країни та новий клас буржуазії, з одного боку, та філософії принципу невтручання уряду в сферу освіти, з іншого, на процес становлення педагогічної думки та підходів до технічного навчання в період формування національної системи загальної освіти в Англії кінця ХІХ – початку ХХ ст.ст. (Anderson, 1995; Barnett, 1980; Green, 1990; Hobsbaum, 1989; Wiener, 2004).

Мета даного розділу – зазначити ступінь розвитку технічної освіти в Англії в 1870–1914 рр.; обґрунтувати періодизацію розвитку технічної освіти в Англії в досліджуваній період; проаналізувати особливості та охарактеризувати різні типи навчальних закладів початкової технічної освіти в національній системі загальної освіти в Англії в період, що розглядається.

Для досягнення мети використано такі **методи** історико-педагогічного дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація для вивчення історико-педагогічних джерел, у яких досліджувалися передумови появи, зміст, організаційні основи реалізації завдань технічної освіти у закладах різних типів в Англії; історико-ретроспективний, теоретичний та

системно-структурний – з метою систематизації теоретичних основ та узагальнення теорії та практики роботи закладів технічної освіти в 1870–1914 рр.; історико-генетичний – для аналізу історії творення системи технічної освіти в Англії, генезису розвитку закладів технічної освіти як окремої профільної складової; педагогічної інтерпретації – для виявлення можливостей використання досвіду технічної освіти Англії в Україні.

Виклад основного матеріалу. Історичний та соціально-економічний розвиток Англії наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. сприяли розвиткові промисловості, сільського господарства, транспорту, наукового прогресу, що створило умови для розвитку технічної освіти. Слід виділити декілька важливих факторів, які значно вплинули на розвиток загальної освіти в Англії та технічної зокрема наприкінці ХІХ ст. Насамперед, в цьому аспекті потрібно зазначити наслідки промислової революції та технічного перевороту, що відбулися в країні протягом ХІХ ст. і докорінним чином змінили попередній устрій життя тогочасної Англії. Механізація всіх галузей виробництва суттєво вплинула на необхідність підвищення кваліфікації робітників, що позначилося на їх прагненні отримувати додаткові знання в галузі фізико-математичних, природничих та технічних наук. Також слід відмітити континентальну ізоляваність країни завдяки її географічного розташування, внаслідок чого Англія була не тільки вільна від впливу континентальних війн, але й отримала від них вигоди для свого мануфактурного верховенства. Не останнє місце мала й аграрна криза, яка викликала шалену урбанізацію та посилену конкуренцію на внутрішньому ринку праці. Також слід відмітити і міжнародну конкуренцію, яка суттєво посилилася наприкінці ХІХ ст., що викликало в суспільстві побоювання втратити світове лідерство. Звернути увагу англійського уряду та суспільства на стан розвитку технічної освіти в країні змусило прагнення втримати світову першість серед країн Західної Європи. Відчуття втрати лідерства на фоні економічних злетів таких країн як Франція, Німеччина, США, висока конкуренція на ринках збуту задавали нові орієнтири в освіті. Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., як ніколи раніше, на арену виступала освітня вагова – набирала значних обертів інтеграція політичного, соціально-економічного та освітнього просторів: боротьба за світове лідерство, розвиток промисловості зумовлювали розвиток технічної освіти, а технічна освіта, в свою чергу, сприяла розвитку промисловості. Також

значну роль відіграли і демократичні процеси в виборчому законодавстві, залучення робітників та аграріїв до управління країною шляхом закріплення виборчого права, що значно позначилося на зростанні соціального рівня країни (Євтух, 2019).

Аналізуючи досліджуваний період в історії технічної освіти Англії, можна виокремити основоположні нормативно-правові акти, що визначали її розвиток. З огляду на це, процес становлення і розвитку технічної освіти в Англії можна поділити на окремі етапи.

Перший етап – 1870–1888 рр. – етап становлення обов'язкової початкової освіти як базису для розвитку технічної освіти та імплементації технічної освіти в систему шкільної початкової освіти, який збігається з прийняттям Закону Форстера 1870 р. (далі – Закон 1870 р.) про елементарну освіту. Закон 1870 р. заклав головні принципи всієї системи національної освіти в Англії впритул до останньої чверті ХХ ст., затвердив весь спектр функціональних аспектів діяльності всіх навчальних закладів у країні та заклав головні принципи державної політики в сфері просвіти (*Elementary Education Act, 1870*). Як висловився Крістофер Мартін, після Закону 1870 р. «почав зростати міцний стовбур дуба державної системи освіти, який створив ядро сучасної національної системи освіти» (Martin, 1979: 45). Революційна за своєю формою шкільна реформа, проведена в наступні десятиліття, по-перше, вказувала на зміну громадського ставлення до ролі держави в суспільстві, на подолання непереможного століттям раніше принципу невтручання держави в сферу освіти, яка споконвічно була заснована на принципах добровільності та благодійності. По-друге, Закон 1870 р. заклав базис для розвитку будь-якої професійної освіти, у тому числі й технічної, забезпечив можливість проведення подальших реформ у сфері освіти, зокрема, введення обов'язковості освіти, обмеження трудового дня для дітей, вікового ліміту прийому дітей на роботу, сприяв підвищенню рівня грамотності населення, що позитивно відбивалося на сприйнятті науково-технічних та природничих дисциплін.

Наступні роки відзначилися визначенням шляхів імплементації технічного навчання в початкову школу. За висновками Королівської комісії з вивчення стану викладання природничих дисциплін в школах (1872–1874 рр.), відома як Девонширська, у 1876 р. уряд ухвалив новий закон, в якому серед інших положень обов'язковими предметами були визнані ручна праця (шиття для

дівчат та малювання для хлопчиків). Серед додаткових предметів, на вибір школи, пропонувалися креслення, кулінарія, моделювання, основи механіки. Однак слід зауважити, що курси цих дисциплін вивчалися далеко не в усіх школах. У 1880 р. в країні вводиться обов'язкова початкова освіта.

Важливого значення для розвитку технічної освіти набув у цей період Освітній кодекс 1882 р., відповідно до якого зміст окремих предметів було розширено, зокрема з фізики, хімії, вводилися предмети, що стосувалися сільського господарства. Для дівчат викладалися куховарство або кулінарія. Особливістю кодексу було надання відповідних грантів школам з боку Департаменту науки та мистецтв (далі – ДНМ), які вводили ці предмети до програми. Отже, держава стимулювала вивчення предметів, які потрібні були учням у подальшому професійному навчанні.

Зазначені заходи сприяли створенню в кінці 1880-х рр. старших відділень початкової освіти на базі початкових шкіл, за сприянням шкільних рад деяких великих міст. Таким чином відбулося становлення нового типу навчального закладу – вищої початкової школи (*Higher Grade School* або *'higher tops'*), яка стала відповіддю на вимогу суспільства підвищити рівень масової освіти. На цих відділеннях навчалися діти віком 11 – 13 років, в основному з нижчих класів, які хотіли отримати більш розширену і поглиблену освіту, ніж давала початкова школа, разом з курсом природничих та технічних предметів. Вищі початкові школи перебували під юрисдикцією початкової школи (що передбачало дотримання статуту, навчального плану, правил фінансування) і підпорядковувалися шкільним радам (Головко, 2012: 25).

Відтак, у 1880-ті рр. народна освіта починає просуватися на вищий рівень. Залежно від складу вчителів, фінансового забезпечення самої школи і позиції її керівництва, крім обов'язкових предметів (читання і математики), викладалися англійська мова і література, географія, історія, природознавство, алгебра, геометрія, механіка, хімія, фізіологія, ботаніка, землеробство (теоретично), іноземна мова, креслення, шиття та доведення (для дівчаток) і різьблення по дереву (для хлопчиків). Програма вищої школи була досить великою, і, хоча в повному спектрі вона не була представлена в кожній школі, проте, вона заслуговує на схвалення, перш за все, як прагнення до ідеалу, на який повинна бути націлена початкова школа. Відомо, що більшість з цих предметів, як в Англії, так і в інших країнах Західної Європи, на той час вивчалася в

середніх школах. Таким чином, викладання їх у вищій початковій школі було спробою Департаменту освіти розширити пост-початкову освіту, перевести її на більш високий рівень, ввести в школах профільне навчання, зокрема, пов'язане з технічними спеціальностями, і дати дітям з бідних сімей можливість безкоштовно вивчати деякі предмети середньої школи (Argles, 1959). Вищі початкові школи мали велике значення на той час: вони слугували майданчиком для втілення педагогічних ідей, практичною експериментальною платформою з впровадження нових форм та методів навчання, нової організації шкільного процесу – введення курсів технічного навчання в початкову школу як базису для технічної освіти.

Варто зазначити, що 70–80-ті рр. XIX ст. характеризувалися активною діяльністю і недержавних об'єднань, які поклали початок руху за поширення муніципальних коледжів в русі розвитку технічної освіти. У великих та провінційних промислових центрах, особливо в містах північного регіону, почали з'являтися місцеві коледжі з освіти дорослих, які вводили в свою навчальну програму природничі та технічні дисципліни. За реформою втілення прикладного навчання в коледжі Оуенса в Манчестері у 1873 р. послідувало реформування Йоркширського коледжу природничих наук у Лідсі, як пряма реакція на результати виставки 1867 р. у Парижі, потім технологічного коледжу Фірта в Шеффільді (1879 р.), коледжу природничих наук Мейсона в Бірмінгемі (1880 р.), Університетського коледжу в Ліверпулі (1881 р.), до яких до 1914 р. приєдналися менші муніципальні коледжі, серед них – Саутгемптонський, Естетський, Брістольський, Ноттінгемський.

У 1879 р. в Лондоні був створений Інститут Сіті і гільдій Лондона. Його поява стала результатом ініціативи ліврейних компаній країни навчати майстерності ремісників, спрямовуючи свою компетенцію та кошти на сучасний розвиток технічної освіти. Інститут взяв на себе зобов'язання створювати, фінансувати і просувати: освіту для найбільш бідних жителів Лондона з технічних і мистецьких предметів; публічні бібліотеки, художні галереї та музеї тощо.

За кошти Інституту були засновані ремісничі школи в Південному Кеннінгтоні (1879 р.), коледж Фінсбурі (1883 р.) та великий Центральний технічний коледж гільдій Лондона у Південному Кенсінгтоні (1884 р.) Коледж Фінсбурі був прикладом

першого справжнього технічного коледжу в Англії. У 1883 р. було зараховано 100 осіб на денну форму навчання і 699 – на вечірню. Студенти вивчали прикладну цегляну кладку, хімію, малювання, електротехніку, столярну справу, математику, роботи з металевими пластинами. Викладалися навіть іноземні мови, в тому числі французька і німецька (Brock, 1979).

Також Інститут Сіті і гільдій Лондона ввів кваліфікаційну систему іспитів з технічних дисциплін та видачі грантів. Згодом програму іспитів було розширено зрізами знань з технології виробництва й обробки, які проводила створена на базі Інституту Екзаменаційна рада щорічно після проходження запроваджених інститутом різних курсів та класів з прикладного навчання технічним та ремісничим професіям на базі вечірніх шкіл та інститутів механіків по всій Британії та колоніях. Екзаменаційна рада реєструвала, перевіряла курси та технічні класи, надавала їм оцінку та допомогу в вигляді консультацій та коштів.

Аналіз розвитку технічної освіти у досліджуваній період було зроблено Королівською комісією з вивчення шляхів запровадження технічного навчання в навчальних закладах усіх рівнів (1884–1887 рр.) на чолі з Б. Самуельсоном та висвітлено у її висновках. Насамперед комісія зазначила, що технічна освіта мала фрагментарний характер, що призводило до неможливості Англії конкурувати із іншими зарубіжними країнами. Також комісія акцентувала на відсутності ефективного викладання природничих наук в школах, їх зв'язку з виробничою практикою, а також на відсутності національної системи технічної освіти. Такий висновок було зроблено на підставі порівняння досвіду технічної освіти Англії та таких країн, як Австрія, Бельгія, Франція, Німеччина, Голландія, Італія та Швейцарія. Висновки звіту містили низку ключових рекомендацій, зокрема включити малювання до програми як окремий предмет; збільшити навчання з сільськогосподарських та ремісничих робіт; розширити повноваження місцевих органів влади із створення нових технічних і середніх шкіл. Окрім того, комісія зазначила значне прагнення молодих працівників до навчання у технічних школах та акцентувала на необхідності підтримки розвитку технічного навчання за рахунок внесення фінансових внесків з боку працедавців та торгових організацій. Комісія також рекомендувала вжити заходи щодо прискорення внесення змін до традиційного навчання, а саме: вивчення природознавства, малювання, математики та сучасних

мов має замінити вивчення латинської та грецької в граматичних школах. Одна з важливих рекомендацій стосувалася уповноваження місцевих органів влади, якщо вони вважатимуть за доцільне, створювати, підтримувати і фінансувати утримання середніх і технічних (в тому числі сільськогосподарських) шкіл і коледжів у місцевостях. На створений єдиний центральний орган пропонувалося покласти керівництво розвитком технічної освіти в країні (Potts, 1969: 80–92, 135).

Наведені рекомендації вплинули на ряд важливих парламентських рішень, в тому числі на Закон про місцеве управління 1888 р. (*Local Government Act 1888*), відповідно до якого країна була поділена на графства та округи графств з правом заснування рад місцевого самоврядування. Відтоді новостворені ради отримали право вирішувати всі місцеві проблеми на місцях, включно фінансові та освітні. Таким чином, зазначений закон заклав базис для послідовного розвитку регіонів за сприянням державної місцевої ініціативи. Хоча він безпосередньо не торкався питань освіти, однак це був важливий крок у розвитку державної системи освіти. Відтоді місцеві ради отримали право фінансувати дисципліни з курсу ручної праці та виділяти кошти місцевим закладам технічного профілю від прибутку з місцевого оподаткування до 1 пенса з кожного фунта стерлінга (Gillard, 2000).

Другий етап – 1889–1899 рр. – етап нормативного та адміністративного закріплення розвитку технічної освіти на рівні початкової освіти. Початок другого етапу пов'язаний з Законом про технічне навчання 1889 р., до ухвали якого уряд підштовхнула хвиля благодійних та волонтаристських ініціатив, суспільний дискурс та потреби часу, наприклад, рекомендації звіту комісії Кросса 1889 р. щодо визнання практичного навчання в денних та вечірніх школах (хоча спеціальний грант за це не сплачувався) стенографії, садівництва та гігієни як спеціальних окремих предметів на рівні початкової школи, фінансування світської навчальної програми у церковних школах.

Прийнятий закон, по-перше, визначив зміст понять «технічне навчання» та «ручна праця» (Musgrave, 1964). Технічне навчання тлумачиться як теоретичне навчання принципам науки і мистецтва, які можуть застосовуватися у різних галузях, а також застосування спеціальних галузей науки і мистецтва в конкретних галузях чи сферах зайнятості. Ручна праця означає навчання використанню інструментів, процесів у сільському господарстві, а

також моделювання з глини, дерева або інших матеріалів. По-друге, дозволяв новоствореним окружним радам та радам графств спрямовувати суму від місцевих оподаткувань на облаштування закладів з технічного навчання, а згідно із законом про кошти від акцизу на спиртне від 1890 р. (так звані «віскі-гроші») і фінансувати їх. За цією програмою станом на 1898 р. в країні з'явилося близько 160 технічних коледжів, більшість з яких проводили вечірню форму навчання. У підсумку, саме ці коледжі в майбутньому сприяли появі молодших технічних шкіл, технічних закладів денної форми навчання для підлітків віком 13+. На той час це була велика сума: 179 501 ф. ст. у 1895/6 р., 142 413 ф. ст. у 1896/97 р., 69 333 ф. ст. у 1897/8 р. і 105 310 ф. ст. у 1898/99 р., хоча слід сказати, що значну частину грошей було витрачено на викладання природничих наук в школах, а не на технічне навчання (Golovko, 2015).

Поряд із розвитком початкових шкіл в цей період відбувається і реформування та часткове одержавлення граматичних шкіл нижчого рівня, де навчалися діти віком від 11/12 років до 15/16 років з сімей фермерів, торговців та різних ремісників. Наприкінці ХІХ ст. ці школи зазнали значних скрут, викликаних своєю незатребуваністю серед тих прошарків населення, на які вони були зорієнтовані. Різке падіння їх популярності було викликане тим, що дрібна буржуазія не цікавилася древніми мовами, які вивчалися в цих школах за статутом класичних гімназій, затвердженим засновниками в попередні століття, а мала потребу в таких предметах як математика, орфографія, нові мови, природничі науки, якими в даних школах нехтували. Оскільки вони не спрямовували своїх дітей в університет, то незрозумілою ставала подібна освіта, яка не формувала базових професійних знань та вмінь. Закон 1889 р. дав можливість ввести зміни у форми та зміст навчання, змінюючи свій напрям на технічний: навчальний курс цих закладів значно розширився, оновилися їхні програми, вихованці мали змогу вивчати нові мови, природничі науки, розширений курс математики, загалом навчання набуло більш реальний характер, більше уваги стали приділяти фізичному вихованню та ручній праці. Так з'явилися природничі (*Organized science schools*) на базі граматичних шкіл нижчого рівня, та акціонерні школи (*proprietary schools*) засновані на кошти спілки певної групи приватних осіб, що належали до однієї професії (наприклад, священників, комерсантів, фермерів, фабрикантів), іноді це була місцева акціонерна компанія, правління якої вважало

за потрібне заснування тих чи інших навчальних закладів, які намагалися вирішити територіальні потреби за рахунок підготовки спеціалістів конкретного профілю. Навчання в школах цього типу носило характер реальних училищ. Ці школи отримували субсидії від ДНМ, у разі дотримання прописаних ним умов, та місцевих рад з коштів від податку.

На кінець XIX ст. значної уваги потребувало визначення та закріплення позицій середньої ланки освіти. Окрім того, існувала потреба у створенні спеціального комітету, який би займався проблемами середніх шкіл та розробкою деяких загальних стандартів. Тому у 1894 р. була створена королівська комісія з вивчення закладів, що надають освіту дітям, старшим за 14 років та визначила відповідність їх викладання середній освіті. Комісія окреслила напрями реформування закладів середньої освіти, рекомендувала, створити центральний освітній орган з керівництва всіма ланками освіти. Тож у 1899 р. було створено Управління з питань освіти, яке об'єднало Департамент освіти, Департамент науки та мистецтв та Благодійну комісію з видачі стипендій. До компетенції створеного Управління входили питання пов'язані з початковою, середньою освітою та з вечірніми школами. Окрім іншого, він мав право здійснювати інспекції в школах середнього рівня. Створення Управління з питань освіти, яким закінчується другий етап, було першим кроком до реформування адміністративної гілки освіти.

Практична реалізація технічної освіти відбувалася і на рівні створюваних шкіл нового типу, так званих «нових шкіл», які відповідали вимогам сучасного життя. Теорія трудової школи ґрунтувалася на ідеї надання професійно-трудої підготовці морального змісту, усвідомленні самоцінності праці як елементу культури, її метою є виховання «корисного громадянина», який би розглядав свою професію як засіб служіння державі й у цьому бачив мету свого життя. Тому школа повинна, озброїти дитину ремеслом або принаймні підготувати до опанування ним (Тесцова, 2017). Так, у 1889 р. Сесіл Редді відкрив школу-інтернат для хлопчиків Абботсхолм. Відмова від класичної освіти і збалансоване поєднання в навчальному курсі природничих і гуманітарних дисциплін диктувалося прагненням до різнобічного розвитку учнів. На це ж було спрямовано і введення в Абботсхолмі трудового навчання не тільки в добре обладнаних майстернях, але й на городі, в полі, в саду (2-3 години на день). Під час занять

теоретичний, практичний і навчальний матеріал вдало поєднувалися, тобто учні мали можливість отримати теоретичні знання не тільки поєднати із практикою, але й перевірити їхню достовірність, зміцнити, закріпити, набути нові знання в процесі праці і стверджував, що праця сприяє процесу виховання дітей не тільки бідних, а й заможних верств населення.

Його послідовником став Дж. Бедлі (Дж. Бадлей), засновник Бідельської школи (1893 р.). Навчальний план школи передбачав вивчення таких дисциплін, як рідна та іноземні мови, література, історія, математика, природознавство, ручна праця. Дж. Бедлі прагнув до надання учням школи знань, які б могли бути застосовані у практичній діяльності.

Окрім того, в 1890-ті рр. поширюють свою діяльність вечірні школи та політехнікуми. На кошти від добродійної акції мешканців міста, за моделлю політехнікуму на Регент-стріт почали з'являтися й інші просвітні заклади на кошти, отримані в ході муніципальної добродійної акції городян великих міст. Внески були значно поповнені і з інших джерел, зокрема ліврейними компаніями. Так, наприклад, компанія торговців дорогими тканинами взяла шефство над Народним палацом, компанія ювелірів здійснювала загальне керівництво закладом Голдсміт, компанія сукноробів виділила кошти на устрій Північного політехнікуму. Таким чином, у 1903 р. в Лондоні налічувалося вже 12 політехнікумів. У політехнікумах діяли середні та технічні школи, денні технічні класи для найбільш обдарованих студентів та вечірні ремісничі курси для учнів та робітників, в яких навчали будівництву, машинобудуванню, меблевій та текстильній справі. У вечірніх школах, починаючи з 1898 р., було розширено коло предметів, що вивчалися, були скасовані вікові обмеження, що сприяло збільшенню кількості учнів у них. Так, з 1896 до 1899 рр. кількість учнів становила 298 724 особи та 474 563 особи відповідно. Відбулися зміни і в навчальних планах цих шкіл. Дисципліни в них були згруповані за п'ятьма напрямками: промислові, комерційні, домашні, сільські й загальні та відображали професії і галузі, за якими учні вікової категорії 16+ хотіли б працювати у подальшому (Gillard, 2013).

У 1893 р. лондонська рада графства заснувала Комітет з технічної освіти, який надавав стипендії, що дозволяли учням початкової школи продовжувати своє навчання в середніх школах і технічних інститутах. Ця практика поширилася і на інші округи.

Комітетом також був заснований Лондонський денний навчальний коледж (який згодом став Інститутом освіти Лондонського університету), Центральну школу мистецтв і ремесел і спеціалізовані коледжі з фотографії і фотографування, будівництва вагонів, друкарні і друку, фарбування та дублення шкіри та ін.

Значні суми державних коштів були розподілені між місцевими урядовими комітетами з технічного навчання, що зробило можливим під контролем місцевих рад створення в багатьох містах добре фінансованих технічних коледжів та інститутів. На базі коледжів і вечірніх шкіл відкривалися профільні курси та класи – ремісничі, технічні, комерційні, сільськогосподарські, школи домоводства, кулінарії та шиття. Значне збільшення закладів продовженого навчання в цей період часу певною мірою пояснювалося зростанням рівня грамотності населення, збільшенням випускного віку учня початкової школи до 12 років та введенням безкоштовної початкової освіти з 1893 року.

Третій етап – 1900–1914 рр. – етап поширення технічної освіти з початкової освіти на рівень середньої. Такому процесові сприяло ухвалення першого нормативного акту з реформування середньої освіти в Англії, який поклав початок структурованій національній системі освіти, чітко відокремивши початкову та середню освіту. Йдеться про освітній акт 1902 р., відомий як закон Бальфура. Значення цього закону полягає, насамперед, у чіткому розмежуванні початкової та середньої освіти, кожна з яких виконувала власну соціальну функцію. Відповідно до вказаного закону вищі початкові школи було реформовано: одні змінили освітній статус і стали державними середніми школами (або самостійними, або увійшли до складу наявних в окрузі середніх шкіл); інші залишилися в складі початкової школи як їх старші відділення.

Таким чином, з одного боку, збільшилася кількість середніх державних шкіл, де діти з бідних верств населення могли отримати безкоштовну середню освіту за положенням закону Бальфура. З іншого боку, на старших відділеннях початкової школи (*Higher tops*) старшокласники позбавлялися можливості отримати профільну освіту, оскільки навчання проводилося за поглибленою програмою лише початкової школи і не торкалося програми середньої, яка передбачала вибір школою певної спеціалізації – технічної або природознавчої, відповідно до місцевих потреб. Подальше технічне навчання вони мали здобувати на курсах продовженого навчання (Galvanu, 2010).

Втім, Закон 1902 р. успішно реалізувався в розвитку нижчої початкової технічної освіти. Він сприяв розвитку двох типів технічних шкіл – професійно орієнтованих центральних та молодших технічних (на кшталт професійно-технічних училищ). Останні отримали офіційне визнання в національній системі освіти у 1913 р. на підставі виданого Радою з освіти Положення про нову категорію молодших технічних шкіл. Ці правила були згодом включені до Правил 1914 р. для технічних шкіл та шкіл мистецтв.

Вищезазначений закон за своєю суттю заклав основу розвитку середніх навчальних закладів в Англії. Так, у 1904–1905 рр. було розроблено ряд положень: про середні та вечірні школи, технікуми, школи мистецтв, ремісничі та технічні класи та інші заклади, які пропонували подальшу освіту. І хоча, на думку багатьох дослідників, процес розвитку технічної освіти Англії йшов поволі, її значення в системі освіти країни було високо оцінено. Так, у звіті Консультативного комітету «Практична робота в середніх школах» (1913 р.) зазначалося, що «навчання на практиці» є принципом, який повинен застосовуватися у всіх сферах шкільної роботи. Тому трудове навчання повинно відігравати важливу роль в середній освіті і повинно бути пов'язане з іншими галузями навчальної програми. Його цілі є як освітніми, так і професійними: його слід викладати всім учням у віці до 16 років, а також старшим учням, якщо вони захочуть спеціалізуватися в певних галузях.

Таким чином, педагоги та реформатори початку ХХ ст. все більше переконувалися у необхідності створення нового типу технічних шкіл для підлітків. З одного боку, такі негативні фактори, як «тупикові» роботи без майбутніх перспектив, до яких залучався підліток, відмирання учнівства, брак початкових та вечірніх шкіл з технічним напрямком для підлітків, проблеми безробіття серед юнацтва та злочинність, та з іншого боку – очевидні прибутки від кваліфікованої праці та навчання, приклад закордонних систем, як позитивні фактори, – закладали основу та надавали поштовх до створення молодших технічних шкіл (далі – МТШ).

Юридично молодші технічні школи (*Junior Technical Schools*) з'явилися на початку ХХ ст., але вони мали попередників. Протягом ХІХ ст. робилися спроби створення аналогічних технічних закладів. Так, наприклад, згідно з рішенням Комітету освіти при Таємній раді з 1840 р. заснованим в попереднє століття промисловим школам (*schools of industry*) почали виділятися урядові

дотації, пізніше – субсидії від Департаменту науки та мистецтв (ДНМ) за результатами іспитів. За певних обставин, у 1860 р. ці школи перейшли під юрисдикцію Міністерства внутрішніх справ як промислові школи виховно-виправних колоній для неповнолітніх правопорушників (але зі зміненою назвою – *industrial schools*). Ці заклади були інтернатного типу, надавали освіту на дуже низькому, примітивному рівні та здійснювали ремісниче навчання (акцентуємо, що саме навчання, а не освіту) для утримуваних, чим, певною мірою, виконувався закон щодо запобігання бродяжництву та злидарству в країні (Gear, 1999: 24–36).

У 1880-ті рр. почали з'являтися школи для підлітків – прототи-типи молодших технічних шкіл (далі – МТШ), які проводили навчання за інженерним або ремісничим напрямом. Найбільша кількість шкіл такого типу з'явилася в межах Лондона. Цьому сприяли особливі умови столиці: повна або часткова відмова від учнівства в деяких домінуючих ремеслах, великі можливості найму на роботу за широким спектром кваліфікованих професій, легша можливість влаштування на роботу за наймом (особливо для юнаків), частіше – без кар'єрних перспектив, проте, за реальну, а іноді і відносно високу оплату.

Значне збільшення технічних курсів та класів по всій країні при технічних коледжах, політехнікумах, вечірніх школах в 1900–1904 рр. спонукало Раду з освіти виробити «Положення про денні технічні заклади» у 1905 р., де було закріплено створення технічних шкіл. У цьому Положенні МТШ були визначені як державні заклади денної форми навчання, куди приймалися підлітки віком 13+, які отримали сертифікат про закінчену початкову освіту. До 1907 р. на півночі Англії налічувалося 15 МТШ. У 1912 р. у підпорядкуванні Округного комітету освіти Лондона знаходилось 16 ремісничих шкіл (10 – для юнаків, 6 – для дівчат). Юридичне визнання в системі національної освіти ці школи отримали у 1913 р., після оприлюднення Радою з освіти «Правил роботи молодших технічних шкіл».

Навчальний план МТШ за змістом мав відповідати початковій освіті, а не академічній гімназії або центральній школі з промисловим / комерційним нахилом. Ініціатива за їх створення покладалася на місцеві ради освіти, а кількість шкіл в регіоні та учнів мали співвідноситися з регіональними можливостями підприємств у забезпеченні учнів належними робочими місцями. Батьки учнів

мали підписати угоду, що їхні діти мають нахил до роду ремісничої діяльності, до якого готує школа. З навчального плану виключалося навчання іноземним мовам. Школи не готували учнів до вступу до вищих технічних шкіл та університетів.

Як відзначає сучасний британський педагог М. Сандерсон, промисловці відразу проявили зацікавленість до «нового навчального проекту, як можливості нового виду учнівства: навчання певним навичкам із практичним відпрацюванням їх у майстерні» (Sanderson, 2007: 265). Деякі МТШ отримували фінансову підтримку від промислових фірм на стипендії для здібних учнів або на нове обладнання. Надходили пропозиції співпраці з кваліфікованими спеціалістами підприємств у шкільних майстернях, щоб придати технічному навчанню атмосферу реального виробництва.

Для зручності адміністрування Радою з освіти було визначено два види МТШ: технічну школу попереднього учнівства, як підготовчий курс до стажування (*pre-apprenticeship school*) та ремісничу школу (*trade school*). Технічна школа проводила курс навчання для підлітків віком 13–14 років терміном 2 – 3 роки, орієнтуючись на їх подальшу працю в промисловості (інженерії та будівництві), але без визначеної спеціалізації. Навчальна програма базувалася на подальшій початковій освіті з підготовкою до праці на промислових підприємствах та в комерційних закладах. Такий вид МТШ був широко представлений у провінціях. Ремісничі школи готували підлітків до більш конкретних професій, наприклад, мебельного виробництва, плетення кошиків, виготовлення голок, ювелірних виробів тощо. Навчання в таких ремісничих школах заміняло учнівство.

Поступово МТШ розвинулися за чотирма профільними напрямками: з курсом навчання певній або спорідненим галузям виробництва; з курсом підготовки до ремісничих професій; з курсом домоводства; з курсом торгівельно-комерційного профілю.

Розглянемо специфічні риси організаційно-методичної роботи деяких МТШ Англії у досліджуваний період на прикладах шкіл для дівчат та юнаків. Ремісничі школи для дівчат були представлені школами домоводства, крою та шиттям одягу та кулінарними школами. Охарактеризуємо найбільш відомі.

Перша ремісничі школа для дівчат з'явилася при політехнікумі Боро в Лондоні у 1904 р. та нараховувала 11 учениць, які здобували професійні навички на курсах крою та шиття нижнього і верхнього одягу та драпірування. Для вступу до закладу учениці

мали надати свідоцтво стандарту VI про закінчення денної початкової школи. Вступ претенденток до закладу на безкоштовній основі зазвичай відбувався за підтримки міської ради освіти Лондона, на комерційній основі учениці оплачували по 5 пенсів за тиждень навчання або 10 шилінгів (50 пенсів) за семестр. Навчальний курс тривав два роки. Разом з навчанням професійним навичкам учениці проходили курс загальної освіти з арифметики, основ малювання та креслення, рідної мови та фізкультури. Приблизно двадцять дві години на тиждень відводилося на професійну підготовку, яка проводилася в спеціально обладнаній кімнаті, яка слугувала майстернею. Оскільки курс шиття був представлений в усіх школах Англії як обов'язковий предмет, учениці вже володіли елементарними навичками роботи з ножицями та папером, голками, шпильками та нитками. Групові заняття проводилися майстром з метою підготувати їх до практичного стажування та подальшої професійної праці в салонах та ательє. З роками школа стала користуватися популярністю та кількість контингенту значно збільшилася. Ученицям нараховувалися стипендії місцевою радою освіти в розмірі 8 ф. ст. протягом першого та 12 ф. ст. протягом другого навчального року.

Денна ремісничка школа для дівчат у політехнікумі Шордич (Лондонського місцевого округу) була відкрита у 1906 р. Вступні вимоги та тривалість курсу навчання були такими ж, як і у вищезгаданому закладі. Мета навчання – формування навичок для роботи на підприємствах текстильної промисловості. Курс навчання включав дизайн та виготовлення готового нижнього та верхнього одягу масового виробництва. Половина навчальної програми відводилася на вивчення ремесла, решта – на загальну освіту, яка включала англійську (твір), арифметику, дизайн, вільний малюнок та геометричне креслення, деякі предмети з домоводства та фізкультуру. Навчальним курсом керував консультативний комітет з педагогів та фахівців: підбирав викладацький склад з професійних майстринь, затверджував навчальну програму.

Школу попереднього учнівства для дівчат Кокберн було відкрито у Лідсі у 1906 р. з курсом навчання в один рік та оплатою у 7 шилінгів за семестр. Приймалися дівчата віком від 14 років. Головною особливістю школи був її тісний зв'язок з потенційними роботодавцями, активне залучення їх до контролю над процесом ремісничої підготовки учениць, що забезпечувало їм можливість

подальшого працевлаштування або продовження навчання у вищому училищі домоводства Кокберн для покращення фахових вмінь на просунутому рівні. На відміну від столичних ремісничих шкіл, школа надавала ученицям ширшу загальну освіту: на практичні заняття ремеслу виділялося 15 годин на тиждень, решта часу – на загальноосвітні предмети. У школі викладались такі предмети, як ведення бізнесу, складання таблиць та звітів, креслення, малювання, дизайн, основи гігієни, домоводство. Педагоги враховували індивідуальні здібності дівчат та прагнули пристосувати навчальний курс залежно від їх нахилів, тому навчальний процес комбінував групові заняття та завдання з індивідуальними під керівництвом наставниць.

Школа домоводства для дівчат у Ліверпулі розпочала роботу у 1896 р. на базі природничого відділення вищої початкової школи міста і була проміжним ланцюжком перед вступом до кулінарного коледжу Ліверпуля або технікуму домоводства. Вступний вік учениць – з 14 до 18 років. Оплата за навчання становила 1 шилінг для вступників одразу після закінчення вищого відділення початкової школи, для старших учениць – 2 шилінги та 6 пенсів (12.5 пенсів). Школа субсидувалась коштами місцевої ради освіти. Мета навчання в школі полягала у формуванні професійних навичок перед вступом до фахових навчальних закладів. Навчальний курс тривав 20 тижнів. Учениці теоретично вивчали основи кулінарії, домоводства, основ гігієни, прання і прасування та ремонту одягу (Evans, 2007).

Аналіз молодших технічних шкіл для юнаків показує, що вони поділялися на інженерні та ремісничі. МТШ для юнаків в технічному коледжі Паддінгтон, Лондон, почала працювати у 1906 р. з терміном навчання два роки. Головна спеціалізація школи – прикладне вивчення природничих та технічних дисциплін в таких галузях промисловості, як інженерія та будівництво. Приймалися юнаки після закінчення старшої початкової школи віком від 14-ти років з обов'язковою рекомендацією від директора попереднього навчального закладу або за результатами шкільних іспитів. Школа готувала юнаків до посад середньої ланки: старших робітників, менеджерів тощо в конкретній галузі промисловості. Навчальний план включав курс теоретичного навчання та практику в майстерні. В майстерні вивчали призначення та практичне використання кожного інструменту та нарисну геометрію. Теоретич-

ний курс включав такі предмети як прикладна механіка, організація та управління виробництвом, хімія, комерційне листування, англійська (твір), математика та фізика. Навчальний рік поділявся на три семестри. Шкільні заняття тривали з 9.30 до 12.30 та з 14.00 до 17.00 п'ять днів на тиждень. Оплата за навчання складала 1 шил. за семестр (2.25 ф. ст. за рік). Слід зазначити, що міська рада надавала стипендії учням віком 14-16 років та виплачувала матеріальну допомогу учням з малозабезпечених сімей у сумі 10 та 15 ф. ст. за перший та другий роки навчання відповідно.

Доволі великим попитом користувалася молодша технічна школа при політехнікумі Шордич. Вона поводила підготовку майбутніх фахівців до роботи в деревообробній галузі виробництва: столярів, теслярів, майстрів різьби по дереву, креслярів, копіювальників-модельників, токарів. На навчання приймалися 14-річні юнаки, які мали свідоцтво про закінчення вищого відділення початкової школи. Для юнаків, молодших за 14 років виділялося 25 стипендій. Стипендія нараховувалася за результатами іспитів. Навчальний курс тривав 2-3 роки. Оплата за навчання складала 1 ф. ст. 10 шил. (1 ф. ст. 50 пенсів). Навчальний план поєднував загальну освіту з професійною. Загальноосвітні предмети включали математику, креслення та моделювання, англійську, географію, геометрію, історію. Додатково учні могли вивчати курс виготовлення керамічних речей. Теоретична частина навчального процесу обов'язково підкріплювалася практичними заняттями в майстерні: вивчалася технологія металів, призначення та використання кожного інструмента та широкий спектр слюсарних робіт. Школа мала гарно оснащену фізичну лабораторію для проведення експериментів. Особлива увага приділялася вивченню принципів ремісничого дизайну та основ науково-технологічних дисциплін.

Технічну школу ремісничого навчання для юнаків при політехнікумі Боро було відкрито у 1897 р. та реорганізовано у МТШ у 1906 р. це була одна з найбільших ремісничих шкіл у країні, яка проводила навчання широкому спектру спеціальностей з різних галузей виробництва та інженерії, включно хімічні технології, виготовлення виробів з металу, пекарство, палітурні роботи та кравецька справа. До школи приймали 12-річних юнаків зі свідоцтвом стандарту VII про закінчення початкової школи, які підписували угоду про неможливість покинути навчання та зазначали майбутню спеціальність. Навчальний курс тривав три

роки з можливістю продовження навчання ще на один рік. На першому курсі навчання проводилося для всіх юнаків за однаковим планом, на другому їх розділяли згідно з обраним фахом, але без визначеної спеціалізації аж до третього курсу. Другий рік надавав здебільшого загальний вступ до спеціальності на практичних заняттях в майстерні. Третій рік був цілковито спрямований на вивчення спеціалізованих предметів. В окремих випадках для студентів, які виявили дуже гарні здібності, схильність та намір поглибленого вивчення свого ремесла, було передбачено продовжене навчання протягом четвертого року. Оплата за навчання складала 1 фунт стерлінгів за семестр (3 ф. ст. на рік). Втім, місцева рада освіти Лондона виділяла постійні 25 стипендій протягом трьох років 13-річним хлопчикам на їх утримання та навчання. Від зацікавлених роботодавців також надходили стипендії на безкоштовне навчання для успішних студентів у розмірі 8 ф. ст. за другий рік навчання та 11 ф. ст. за третій. Слід зазначити, що Консультативний комітет міської ради слідкував за успішністю юнаків і налагоджував зв'язок школи з місцевою промисловістю, допомагаючи юнакам влаштовуватися на роботу. Навчальний план включав такі предмети як англійська, прикладна математика, малювання та креслення ескізів, нарисна геометрія, механіка, фізика та хімія, робота по дереву та металу, іноземна мова (французька/німецька) та фізкультура. Це була одна з небагатьох МТШ, де викладали іноземну (Evans, 2011).

Денна ремісничка школа попереднього навчання Холбек у Лідсі почала проводити дворічний навчальний курс майбутніх інженерів у лютому 1906 р. загальноосвітні предмети викладалися в тісному поєднанні зі спеціальними. Мета навчального курсу – розвинути практичні навички ручної праці в галузі фахової підготовки. Навчальний план включав прикладну математику, механіку, технічне креслення, роботи по металу та дереву, свердління, англійську мову, фізичне виховання. Другий рік включав вивчення цих же предметів на просунутому рівні. Учні, які виявляли професійні здібності, мали можливість відвідувати індивідуальні заняття з обраного профілю. На навчання школа приймала випускників початкової школи. Батьки мали підписати угоду про неможливість перерви навчання учня в школі за будь-яких умов. Оплата за семестр навчання складала 7 шилінгів (35 пенсів) або 1 ф. ст. 1 шил. за рік. Обладнанням, інструментами та підручниками школа забезпечувала учнів безкоштовно.

Школу попереднього навчання ремісництву з терміном у 2 роки відкрили в політехнікумі Брімсум, Страуд, графство Сомерсет у 1906 р. До школи приймалися 12-річні хлопчики, які закінчили початкову школу. Школа активно підтримувалась додатковими субсидіями з центрального та місцевого бюджету. Тут проводилось навчання ремеслам, що відповідали потребам місцевого ринку праці, головним чином, деревообробній промисловості: виготовлення рукояток, милиць та палиць, парасольок тощо. На практичних заняттях формували та набували навички з теслярства, столярства, виготовлення меблів та речей для кабінету, різьби по дереву, мозаїчних робіт, настилення паркету, фарбування дерева та нанесення малюнку. Значна частина практичних занять навчального плану відводилася на вивчення креслення та графіки, решта часу була рівно поділена на заняття з ручної праці та загальну освіту (Evans, 2009).

Швидкий розвиток МТШ отримали у великих містах країни через значну кількість населення та обмежену можливість отримання подібної професійної підготовки молоддю, старшою за 16 років. Станом на 1913–1914 навчальний рік в Англії нараховувалося 37 молодших технічних шкіл, з яких 27 – для хлопчиків і 10 – для дівчат. Слід констатувати, що на етапі становлення кількість закладів цього типу була невеликою, лише 1% дітей відвідував ці школи, але вони користувалися популярністю за рахунок безкоштовності навчання, гарної організації навчального процесу, можливості додаткового заробітку протягом другої половини дня, відсутності академічних обмежень, наприклад, обов'язковості складання зовнішніх іспитів для отримання кваліфікаційного свідоцтва, та загальної доброзичливої атмосфери під час виконання різних робіт учнями. МТШ відіграли значну роль у системі професійної освіти, особливо технічної, та певним чином сприяли профільному підходу в організації навчання – уведенням спеціалізованих неакадемічних курсів. У доповіді міністра освіти Спенса у 1938 р., яку наводить в якості прикладу О. Банкс, зазначалося, що молодші технічні школи «мали велике значення та надали вищій початковій школі технічного характеру, суцільно відмінного від традиційної академічної гімназії» (Banks, 1955).

Альтернативою МТШ стали центральні та вищі школи реорганізовані зі старших відділень початкових, природничих та акціонерних шкіл з активними підходами та методами технічного навчання. Згідно з положенням Закону 1870 р. учням дозволялося

отримувати вищу початкову освіту та навчатися в школі до чотирнадцятирічного віку. Випускники отримували сертифікат Стандарту VII, затвердженого циркуляром Мунделла 1882 р. Це сприяло збільшенню кількості дітей з різних прошарків населення початкових шкіл і підштовхнуло шкільні комітети ввести вищий рівень початкової освіти: заснувати старші класи в початкових школах (*higher tops*) або, як вони ще називаються вищі школи (*Higher Grade Schools*), які на кінець XIX століття за рівнем та напрямом навчальної програми були визнані комісією Брайса як середні (Cowan, 1971).

Вищі школи одразу стали популярними серед населення за передові підходи до навчання, кваліфікований персонал, гарно обладнані лабораторії. Навчальний план відповідав умовам отримання грантів від ДНМ за дисципліни технічного або природничого напрямку. Станом після ухвалення Закону про технічне навчання 1889. нараховувалося близько 200 шкіл такого типу.

Прогресивні на той період часу вищі школи мали велике значення в системі освіти в країні: по-перше, вони задовольнили зростаючий попит на безкоштовну вищу початкову освіту, по-друге, за своєю навчальною спрямованістю, були моделлю шкіл середнього рівня освіти, однак з технічним напрямом, за що отримували додаткові субсидії від ДНМ. Навчально-виховний процес вищих шкіл відповідав вимогам соціального запиту на освіту щодо її практичних цілей. Аналізуючи мету навчання даного типу шкіл, британська науковець М. Влемінк зазначає, що, якщо сприймати навчання як «корисне діяння», відповідно, процес його впровадження в широкі маси населення має відповідати дієвому (корисному) кінцевому результату в майбутньому – освіта має бути ефективною, дешевою та привабливою (Vlaeminck, 2000: 59). Таким чином, вищі школи ефективно впоралися із завданням, що постало перед керівництвом освіти наприкінці XIX ст.: забезпечити професійною кваліфікацією робітників, здатних мобільно заповнювати робочі місця на ринку праці в період зростання можливостей працевлаштування та збільшення професій у сфері надання послуг, викликаних промисловим переворотом.

Появі вищих шкіл сприяли декілька факторів: активна позиція та прогресивні погляди шкільних рад освіти, прийняття Освітнього кодексу 1882 р. та запропонована ДНМ лібералізація навчальної програми від 1885 р. Такий підхід знайшов схвальний

відгук з боку шкільних адміністрацій. Так, наприклад, керівництво Пейвмент-скул одразу надало на погодження з Департаментом освіти проект навчального плану випускника старшого відділення початкової школи, який включав такі дисципліни: англійська мова (написання творів) та література, основи комерції та торгівлі, природознавчі науки та математика, мистецтво, технічне навчання для хлопчиків, спеціалізований курс домогосподарства для дівчат, музика, фізкультура, що вивчалися протягом п'яти років навчання. Нові шкільні приміщення Пейвмент-скул містили великі хімічні та фізичні лабораторії, обладнані відповідно до вимог школи з природничим нахилом, лекційні кімнати, пральню, гімнастичну залу, басейн, сад. У розпорядженні школи були також технічна та кулінарна майстерні в приміщенні міського технічного коледжу. За мету навчання ставилося створення «спеціальних умов шляхом «забруднених рук», як і мало проходити навчання в фізичній та хімічній лабораторіях під час навчання столярному ремеслу, у пральні та кулінарних класах» (Vlaeminke, 1987).

Протягом наступного десятиліття початкова школа почала поділятися на три рівні – молодший, середній, вищий; це дало можливість зосередитися на покращенні методів навчання та організації навчального процесу для старших учнів. Широке визнання на всіх рівнях отримала ручна праця (хоча спеціальних субсидій за неї не виплачувалося, окрім традиційних, в школах практикували «метод слоїда» в різьбі по дереву), в навчальний план вводили фізкультуру (фізичні вправи, гімнастику за «шведською методикою», плавання); як «спеціальні» предмети на вибір школою були визнані санітарні навички, садівництво, огородництво, стенографія; гранти нараховувалися за вивчення учнями молочної справи, прання, домоводства, кулінарії.

Противники цього типу шкіл вважали, що це для дітей з низів було надмірно так «за дешево» отримувати «середню» освіту, а потім неправомірно займати робочі місця «білих краваток», що не відповідало їх соціальному походженню. Але, на думку М. Влемінк, їх позиція була нічим іншим, як підмінюванням цілей (Vlaeminke, 1990), оскільки багато учнів після закінчення шкіл працювали за отриманим профілем креслярами, інженерами, хіміками, архітекторами, асистентами у лабораторіях в інших школах та коледжах, ювелірами, агентами з нерухомості, поштовими телеграфістами та ремісниками різного профілю.

На кінець ХІХ ст. нова модель вищої початкової освіти отримала таку широку популярність серед широких верств населення, що створила загрозу для існування деяких конфесійних, добродійних та граматичних шкіл, не забезпечених державними фондами та викликала невдоволення з боку лобістів англіканської церкви в палаті обшин та консерваторів. На їх думку, шкільні ради таким чином прощтовхували світську освіту через різні типи шкіл за рахунок церковних, тим самим позбавляли контингенту їх школи та зашкоджували класичній середній освіті. Прихильники класичної освіти вважали таку освіту радикальною для людей з низів, тому вони розгорнули проти вищих шкіл цілу боротьбу.

Так, у звіті комісії з дослідження стану початкової освіти в денних та вечірніх школах Англії та Валліса, відомої як комісія Кросса, у 1888 р. рекомендувалося вилучати здібних учнів з вищих шкіл та переводити їх на навчання до граматичних. Це рішення викликало протест прихильників стилю роботи вищих шкіл. Вони вказували, що такі дії «знижать освітню планку вищих шкіл, зацікавленість учителів у їх професійній діяльності та позбавлять стимулу для учнів в їх прагненні до кращих» (Vlaeminke, 2000: 46–62). Виник конфлікт інтересів і справу передали до суду. Відповідно до судової постанови, відомої як рішення Кокертона, було припинено фінансування шкільними радами всіх дисциплін, які не відповідають або виходять за рамки навчальної програми початкової школи. Але це кардинально змінювало мету навчання вищих початкових шкіл. Судове рішення спиралося на те, що юридично існування вищих шкіл не було закріплено законом Форстера і за своїм статусом функціонування вони не підпадали під визначення початкової школи. Тому в процесі реформування системи освіти в 1900-ті рр. Управління з питань освіти були прийняті вимоги, які значно обмежували функціонування цих навчальних закладів. Відтоді Управління стало єдиним державним органом з керівництва школами та увібрало функції ДНМ. Це суттєво відбилося на фінансовому стані вищих та природничих шкіл – вони автоматично позбавлялися можливості отримувати гранти. Слідом за цим, у 1900 р. Управління видало Циркуляр щодо вищих шкіл, який реорганізував систему початкової освіти, відділив її від середньої, обмежив та значно звужив навчальні плани та програми старших відділень початкових, вищих та природничих шкіл, знизив та визначив статус цих типів навчальних закладів, як старших класів початкової школи.

Цей крок повністю відповідав політиці, яку почав проводити заступник міністра Управління з освіти Роберт Моран. Віднині навчальна програма старших класів початкової школи включала лише продовжене початкове навчання, без предметів середньої школи, яку Моран мав у планах реорганізувати в найближчий час. Такий підхід, за виразом Б. Саймона, відповідав політиці «примирення», спрямованої, з одного боку, на задоволення бажання батьків дітей з робочого класу надати їм гарну початкову освіту та професійну підготовку, з іншого – зберегти жорстку стратифікацію в системі освіти, зводячи до мінімуму можливість широких верств населення отримати середню освіту, що задовольняло бажання еліти суспільства (Simon, 1965: 51). Більш того, як зазначила Дж. Кітінг, такий підхід відображав відставання Англії від інших країн Європи у сучасному науковому та технічному навчанні (Keating, 2003: 3).

Наступним напрямом реорганізації сектору освіти для Морана став ДНМ та функції, які той традиційно виконував – виділення коштів на розвиток вищих початкових шкіл, вечірніх шкіл з технічними курсами та класами для дорослих, видача грантів на будівлю нових помешкань для технічних шкіл, нарахування додаткових субсидій школам за результатами іспитів. Віднині, технічна та середня освіта сприймалися не як одне ціле, а були визнані окремими, навіть протилежними формами навчання. За часів керівництва Морана технічна освіта посіла вкрай другорядне місце по відношенню до середньої ланки освіти. Не схвалювалося вводити спеціалізацію в навчальні плани шкіл, проводити іспити з дисциплін, що мали відношення до технічної освіти, зменшували кількість годин, відведених на вивчення предметів науково-природничого та технічного напрямів або повністю викреслювали їх з навчальних програм середніх шкіл. Попередній розподіл шкіл на секції «А» (з науково-природничим нахилом, гарним фінансуванням та популярними серед населення) та «В» (з гуманітарним профілем) було поступово скасовано. ДНМ був позбавлений права нараховувати субсидії за курси науково-природничих та технічних дисциплін. Хоча юридично штат інспекторів технічної освіти секції «Т» в центральному апараті вважалися рівноправними в новому тристоронньому розподілі обов'язків між секціями, на практиці, через глибоку неприязнь Морана до технічної та професійної освіти, положення гілки «Т» ставало, за словами М. Влемінк, все більш «хитким,

вразливим та безпорадним» (Vlaeminke, 2000: 47–50, 150), що викликало невдоволення серед освітян.

Зміст освіти та принцип побудови навчальних програм державних середніх шкіл з упором на вивчення мов та математики викликали різку критику з боку педагогів та їх керівництва, яка невпинно зростала з 1907 р. Реакцією на їх невдоволення та численні пропозиції щодо зміни обсягу навчальних програм з боку Ради з освіти стала заява її керівника (прем'єр-міністра) в 1912 р., в якій він виказав бажання розширити навчальний план середніх шкіл та «надати право керівництву шкіл обирати комерційний, технічний або сільськогосподарський напрям, відповідно до потреб кожного регіону» (King, 1990).

Позиція центрального уряду щодо втілення ідеї середньої освіти в державні школи, як виключно академічної гімназії, підштовхнула новостворені місцеві ради освіти з прогресивними поглядами до практичних кроків із заснування закладів для середнього класу з профільним напрямом на базі вищих початкових шкіл. Ця ідея реалізувалася на початку ХХ ст. в результаті реорганізації вищих початкових шкіл, коли місцеві ради освіти почали засновувати центральні школи (*Central schools*) для дітей віком 11+ з курсом навчання три-чотири роки. Так, наприклад, окружна рада з освіти Лондона в 1904 р. перевела вищі та природничі школи в статус центральних шкіл, з дотриманням правил шкільного кодексу початкової освіти. Хоча в результаті реорганізації центральні школи втратили муніципальну субсидію, натомість, вони отримали право надавати поглиблену початкову освіту та можливість вводити спеціалізацію в навчальний курс школи згідно з вимогами ринку праці регіону.

Відповідно до спеціалізації центральні школи поділялися на промислові та комерційні. До їх лав приймалися діти за результатами складених іспитів Стандарту VII, однакових як для вступу до середніх, так і до центральних шкіл – перший шкільний екзамен (*Junior Scholarship Examination*) в травні або листопаді. Найкращі кандидати рівня A1 отримували місця в середніх школах, реорганізованих з граматичних середньовічних шкіл нижчого рівня, кандидати з нижчими оцінками або чий батьки не могли оплачувати навчання в середніх приймалися до центральних шкіл, які продовжили традиції, закладені у вищій початковій школі.

Розвитку центральних шкіл, як закладів вищої початкової освіти, перешкоджали представники правлячої на той час консервативної партії, які прагнули зберегти модель елітної академічної освіти та не дозволити середній ланці освіти стати загальною та доступною для дітей з сімей нижчого соціального прошарку. У контексті бачень головних державних посадовців Ради з освіти, створеної в 1902 р., роль центральних шкіл в шкільній ієрархії була недооціненою: уряд відмовляв їм у фінансуванні, яке отримували граматичні середні школи, не виділяв кошти на облаштування приміщень та придбання обладнання, вимагав збільшення кількості учнів у класах, виплачував меншу зарплату персоналу та зменшував час на канікули, ніж для учнів середніх шкіл.

Навчальний процес в центральних шкіл пропорційно поєднував загальну освіту, ширшу за початкову школу, з теоретичною та практичною підготовкою до майбутньої трудової діяльності учнів. Втім вони не виконували функцію спеціалізованих закладів професійного навчання з підготовки ремісників, механіків, інженерів, службовців торгівельних палат тощо. Загальноосвітні дисципліни узгоджувались з напрямом центральної / вищої школи (промисловим або комерційним) та відповідали її головній меті – надавати теоретичну підготовку широкого спектру до технічних або комерційних професій у поєднанні з розвитком загальних умінь та навичок, принагідних у будь-якій професійно-технічній галузі в майбутньому, таким чином, щоб «який би напрям школа не обрала, він не повинен перешкоджати майбутньому роду діяльності учнів в обраній ними галузі. Попередня професійна підготовка має бути загального та широкого спектру, стосовно як виховання, так і навчання» (Keating, 2003).

Практичне завдання школи полягало в «підготовці учнів до суворой реальності життя» з кінцевою метою – забезпечити «широку профільну підготовку для негайного найму після закінчення школи» [Там само]. За визначенням Хадоу, центральні школи посідали проміжну позицію між граматичними середніми школами, з одного боку, та молодшими технічними школами або ремісничими школами, з іншого. Від перших вони відрізнялися нижчим випускним віком та менш академічним стилем навчання, від других – більш раннім віком вступу до школи та не чітко вираженим професійним напрямом технічного навчання, без спеціальної підготовки до визначеної професії (The Hadow Report, 1926). Центральні школи вирішували дві суттєві проблеми: був

збільшений шкільний вік випускників до 14 років, які одночасно здобували допрофесійну підготовку – це дозволяло частково вирішувати проблему післяшкільного навчання підлітків; по-друге, школа виступала проміжною ланкою між початковою школою та середніми вечірніми курсами та політехнікумами, які мали більш вузькі профільні завдання.

Аналіз змісту навчальних програм з предметів, що викладалися для юнаків та дівчат в центральних школах у досліджуваний період, свідчить про гендерну нерівність. Якщо підхід до навчання юнаків полягав у визначенні та розвитку їх нахилів та здібностей до певного технічного фаху, то дівчата класично сприймалися як «... однорідна група за своєю природою, непридатна для навчання в багатьох сферах, природжена виключно для домогосподарства», та їх професійна підготовка традиційно зводилося до навчання шиттю, вишиванню, пранню, прасуванню, приготуванню їжі та прибиранню (King, 1990: 80).

Так, інспектори лондонської окружної ради з освіти були єдині в думці, що «Центральні школи *спільного* навчання мають бути визнані недоцільними та небажаними, оскільки не лише методи навчання практичній роботі, якій відводиться велика частина шкільного часу в даному типі шкіл, але й викладання таких предметів, як природознавство, математика та креслення мають суттєво різнитися залежно від статі учнів». На черговій нараді щодо вдосконалення організації навчального процесу в центральних школах штат інспекторів Лондона у 1912 р. зауважив, що «... у школах для дівчат занадто широкий спектр дисциплін впливає скоріш негативно, ніж позитивно на навчальний процес. Тому необхідно прибрати такі дисципліни, як французька та стенографія, які не відповідають промислового нахилу навчання» (King, 1990: 82–89]. У результаті, окружна рада Лондона обмежила включення профільних предметів на промислових відділеннях центральних шкіл, окрім трудового навчання – домоводство для дівчат та ручну працю для юнаків.

У звітах інспекторів шкіл постійно домінувала критика стосовно «занадто амбітного» навчального плану в школах для дівчат, і, як взірець, схвалювалися школи, на зразок школи Блумфілд-роуд у політехнікумі Вуліч, де акцентувалося на «практичних та домогосподарських аспектах дисциплін», на яких учениці «демонстрували вміння готувати їжу та прати, використовуючи практично-наукові знання хімічних властивостей інгредієнтів та речовин» (Vlaminke, 2000: 93).

Ця відмінність у визначенні гендерних ролей починала суттєво впливати й на різницю в навчальних планах шкіл, які пропонували змінювати і директори шкіл і вчителі: «Викликає сумнів чи мають юнаки та дівчата навчатися тій самій роботі з огляду, що пропорція дівчат, які стають машиністками та стенографістками, набагато більша, ніж юнаків» (Vlaminke, 2000: 94). Центральні школи для дівчат з комерційним напрямом, де навчали практичним навичкам ведення торгівлі, навіть якщо це складало сорок хвилин на тиждень, звинувачували в занадто амбітному навчальному плані, що не відповідав рівню дівчат. Предмет «Основи роботи бірж та страхових компаній» був повністю виключений з навчальних планів у школах для дівчат, а «Англійська банківська система» вивчали на найпростішому рівні знання термінів. І такий підхід в баченні інспекторів шкіл вважався виправдано вірним, оскільки перспективи для дівчат влаштуватися в конторську чи банківську сфери були дуже обмежені. Найбільш реальними вакансіями для них були посади машиністок та стенографісток, тому що, як примітивно вважалося інспекторами, «... дівчата з легкістю сприймають та виконують рутинну працю, не схильні і не мають бажання обіймати посади, які вимагають відповідальності чи вміння приймати рішення» (Vlaminke, 2000: 95).

При цьому гендерна відмінність впливала й на «технічну» наповненість вивчення усіх загальноосвітніх предметів. Так, якщо курс географії для шкіл з промисловим напрямом для юнаків передбачав вивчення розподілу товарів від підприємства до споживача, то в школах для дівчат пропонувалося вивчати географічну відмінність сервіровки стола, сніданку, ланчу та різдвяного пудингу різних країн. Курс підручника з історії був присвячений еволюційному процесу розвитку людини, її діяльності на різних етапах розвитку, здатності долати перешкоди та створювати для себе комфортні умови існування, але комітет інспекторів «поставився недовірливо до цього підручника і визнав, що він занадто складний та важкий для дівчат і більше підходить для юнаків» (King, 1990: 83).

Традиційно зберігався і підхід працевлаштування юнаків та дівчат. Наприклад, посада службовця в конторі завжди вважалася чоловічою сферою найму. Нижчі посади в таких закладах зазвичай сприймалися як цінний досвід для юнаків, як трамплін, з якого пізніше можна було отримати кар'єрне підвищення по службовій

сходинці. І саме юнаки з центральних шкіл найкраще відповідали вимогам представникам фірм та роботодавцям на посади торговців, управлінців та інших відповідальних комерційних службовців. Жінки в тогочасній Англії лише починали отримувати посади в цій сфері діяльності на нижніх ланках у випадку відсутності інших кандидатів чоловічої статі.

Наведений стан речей свідчив про зародження протиріччя між вимогою Ради з освіти про негайне працевлаштування випускниць та невідповідністю існуючим можливостями працевлаштування. Хоча посадові особи в Раді з освіти визнавали існування такого роду невизначеності, однак рішення про зміну, розширення або переорієнтацію професійної підготовки для дівчат прийнято не було, окрім закріплення курсу домоводства, якому традиційно навчали дівчат. За словами С. Кінг, це свідчило про поширену на той час «ідеологію домоводства» в ставленні до освіти та навчання дівчат (King, 1990: 72).

Однак, загалом, в період своєї появи на початку ХХ ст. центральні школи були ефективними й кардинально відмінними від інших навчальних закладів. Нова освітня політика була спрямована на органічне поєднання загальної освіти з професійною. Аналіз змісту освітньої мети дає підстави визнати, що навчальний процес центральних шкіл був орієнтований не лише на загальну початкову освіту на вищому рівні для старшокласників. Ці навчальні заклади вирізнялися обміркованим та виваженим підходом надання передової на той період часу професійно-орієнтованої освіти поза існуючої, частково приватної, середньої ланки освіти.

Позиція тогочасного керівництва Ради з питань освіти полягала в стримуванні розвитку всіх інших форм шкільної освіти, крім академічної моделі середньої граматичної школи. В результаті реформування системи шкільної освіти на початку ХХ ст. в технічних, природничих та вищих школах, які переходили в статус середніх державних шкіл, різко скоротилися години на природниче та технічне навчання та, відповідно, збільшилися години на вивчення мов та математики – традиційних пріоритетів класичної гімназії. Ці правила йшли врозрід з попитом на зростаючу кількість робочих місць клерків на ринку праці та вчителів з дисциплін науково-природничого та технічного профілю, так само, як і ремісників та технологів. Таким чином, можливість розвитку технічної освіти в системі середніх шкіл залишалася досить обмеженою для учнів, включно тих з бідних родин, хто ввійшов в

кількість 25% за результатами тестів та отримав шанс навчатися в благодійних граматичних або створених після 1904 р. державних окружних та муніципальних середніх школах та отримувати стипендію.

Технічне навчання покладалося на старші класи початкових шкіл, молодші технічні та центральні школи. Таке сприйняття нижчих за статусом соціальних класів було результатом двох традиційних уявлень. Перше – про те, що освіта, особливо за умови її надання за державний кошт, повинна бути обмежена для контингенту. Освіта може бути доступною рівно в такій кількості, в якій її «потребують» люди, а не як вільно доступна, яка збагачує особистість певним життєвим досвідом, з якого кожна людина могла б здобути перспективи, користь. Така трактовка освіти, як «необхідної», була спрямована, на відбір обмеженої кількості найбільш здібних учнів з середнього класу. По-друге, традиційним залишався підхід поділу на соціальні та професійні групи. Освіта, як засіб соціальної мобільності, практично не поширювалася на представників нижчих верств населення. В англійській системі освіти на той час існувала чітка стратифікація (Morish, 1970: 69–88).

Висновки. Дослідження питання організації технічної освіти в Англії 1870–1914 рр. дало підстави зробити такі висновки. В останній треті XIX ст. проблема народної освіти вийшла на перший план. Особливо ретельно вивчалися цілі, зміст та методи навчання та виховання, методологія педагогічної науки. В країні відбувалося становлення та розвиток національної системи освіти з активним залученням уряду. Паралельно йшов розвиток технічної освіти з пошуком нових форм організації та методів навчання в процесі імплементації її в шкільну освіту.

Прийняті урядом закони про елементарну освіту (1870 р.), безкоштовну обов'язкову освіту (1880 р. та 1893 р.) привели до школи значну кількість дітей, що підняло загальний освітній рівень країни; закон про місцеве самоврядування (1888 р.) фактично та юридично закріпив право вирішувати освітні питання на місцях, як навчальні, так і фінансові, виходячи з місцевих потреб.

Розвиток технічної освіти був нормативно та адміністративно закріплений Законом про технічне навчання 1889 р. Результатом прийняття даного закону стало збільшення в ряді графств та округів графств кількості навчальних закладів технічного профілю, які почали поступово задовольняти зростаючий попит на спеціалістів технічного профілю. Технічна освіта почала набувати певної

цілісності та оформленості в національній системі освіти на всіх рівнях як об'єкт державного регулювання. Закон визначив умови нарахування асигнувань навчальним закладам технічного профілю за введення природничих та технічних дисциплін, джерела фінансового забезпечення технічної освіти на місцях.

Зазначено, що на початку ХХ ст. була вирішена проблема відсутності державних технічних шкіл з професійної підготовки для підлітків віком від 11 до 14 років. Місцеві ради освіти заснували дві моделі навчальних закладів пост-початкової освіти в країні – професійно орієнтовані центральні школи з курсом навчання комерційного або технічного напрямку, та молодші технічні школи – на кшталт професійно-технічних училищ, які готували підлітків до визначеного роду технічних, інженерних або широкому спектру ремісничих професій. Заснування ефективних навчальних закладів технічного напрямку – центральних та молодших технічних шкіл в національній системі освіти допомогло вирішити низку проблем з адаптацією підлітків до нових соціальних, культурних та освітніх умов: вони довершували освітні функції пост-початкової освіти в поєднанні з професійною підготовкою до технічних спеціальностей, вирішували проблеми безробіття, запобігали проблемі злочинності серед юнацтва та створювали очевидні переваги від кваліфікованої праці та навчання.

Ефективність діяльності системи освіти будь-якої країни проявляється насамперед у її здатності швидко реагувати та відгукуватися на потреби ринку праці, з тим щоб дієво забезпечувати його функціонування шляхом постачання висококваліфікованих робітників. Така здатність системи освіти має враховувати розвиток ринку праці не лише на даний період часу, а насамперед на перспективу його майбутніх потреб, тобто задача системи освіти – бути перспективно орієнтованою. Заклади освіти мають йти попереду потреб ринку праці, зважаючи на новітні технологічні розробки та наукові досягнення в усіх галузях соціального розвитку суспільства, що зумовлює запит на спеціалістів того чи іншого профілю. Ось чому зараз українським навчальним закладам треба не втратити шанс упевненого впровадження оптимальних форм та методів здобуття технічної освіти в країні.

Розвиток у молодого покоління інтелектуальної думки та професійного вдосконалення фахівця актуально звучить і в умовах сьогодення, коли перед освітою стоїть завдання підсилити соціологічні аспекти технічних дисциплін. Тому перспектива

подальших досліджень вбачається у вивченні тенденцій та концепцій розвитку професійно-технічних закладів у Західній Європі та Україні у порівняльному аспекті у сучасному часі.

Список використаних джерел

1. Головка, І.О. Тенденції професійного спрямування середньої освіти в Англії в процесі її реформування (початок ХХ ст.). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки : наук. журн.* Черкаси, 2012. № 28 (241). С. 23–29.

2. Дідух, В.О. Становлення трудового навчання як шкільного предмета в контексті розвитку загальної освіти Великобританії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* Чернігів, 2015. Вип. 125. С. 387–390.

3. Євтух, М.Б., Савченко, Н.С. Історичні та соціально-економічні умови розвитку технічної освіти в Англії кінця ХІХ – початку ХХ століть. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 178. С. 35–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_178_8.

4. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2005. 212 с.

5. Лецинський, О.П. Розвиток змісту шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США (ХІХ – ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2005. 431 с.

6. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: навч. посібник. / За заг. ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. Умань: КопіЦентр, 2007. 154 с.

7. Миценко, В.І. Педагогічна спадщина Герберта Спенсера: навч. посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ, 2007. 100 с.

8. Петрова, Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2000. 20 с.

9. Тесцова, О.О. Розвиток реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2017. 213 с.

10. A Short history of Technical Education. Technical Education Matters. Chapter 8. The Developments at the End of the 19th Century. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-8-the-developments-at-the-end-of-the-19th-century/> (Last accessed: 27.05.2025).

11. Anderson, R.D. Universities and elites in Britain since 1800. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 82 p.

12. Argles, M. The Royal Commission on Technical Instruction, 1881–1884. *The Vocational Aspect of Education.* 1959. Pp. 97–104. URL: <https://doi.org/10.1080/03057875980000081> (Last accessed: 27.05.2025).

13. Banks, O. Parity and Prestige in English Secondary Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1955. 242 p.
14. Barnett, C. Technology, Education and Industrial and Economic Strength. *Standards, Schooling and Education* / A. Finch and P. Scrimshaw (Eds.). London: MacMillan, 1980. Pp. 60–82.
15. Brock, W.H. An Experiment in Technical Education. *New Scientist*. 1979. November 22. Vol. 84. No 1182. Pp. 622–623.
16. City and Guilds of London Institute: Wikipedia. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/City_and_Guilds_of_London_Institute (Last accessed: 27.05.2025).
17. Cowan, I.R. Higher elementary, secondary and pupil-teachers' education in Salford, 1870–1903 : Part I. *The Vocational Aspect of Education*. 1971. Vol. 23 (56). Pp. 163–172. URL: <https://doi.org/10.1080/03057877180000231>.
18. Cowie, E.E. Education: Examining the Evidence. Vol. 93. London and New York: Routledge, 2011. 144 p.
19. Educating Mind, Body and Spirit. The legacy of Quintin Hogg and the Polytechnic, 1864–1992 : The History of the University of Westminster. Part Three / Glew H. Et al. London: University of Westminster Press, 2013. 276 p. DOI : <https://doi.org/10.16997/book9> (Last accessed: 27.05.2025).
20. Education Act 1902 (Balfour Act) : Acts of Parliament. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1902-education-act.html> (Last accessed: 27.05.2025).
21. Elementary Education Act, 1870 / Acts of Parliament. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_Education_Act_1870 (Last accessed: 27.05.2025).
22. Evans, D. The History of Technical Education. A Short Introduction. Second Edition. Cambridge : TMag extras, 2007. 100 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A53015> (Last accessed: 27.05.2025).
23. Evans R. Technical Education Matters. Junior Technical schools (JTS). URL: <http://technicaleducationmatters.org/2011/04/25/junior-technical-schools-jts/#comment-127412> (Last accessed: 27.05.2025).
24. Evans, R. Technical Education Matters. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-9-the-beginning-of-the-20th-century-1900-1921/> (Last accessed: 27.05.2025).
25. Galvani, R. The Changing Experience of English Secondary Education. *Reflecting Education*. 2010. Vol. 6. № 1. P. 75–89. URL: <http://reflectingeducation.net> (Last accessed: 27.05.2025).
26. Gear, G.C. Industrial Schools in England, 1857–1933: 'Moral Hospitals' or 'Oppressive Institutions'? : D. of Ph. Thesis / University of London Institute of Education. London, 1999. 261 p. URL: http://discovery.ucl.ac.uk/10006627/7/DX211996_Redacted.pdf (Last accessed: 27.05.2025).
27. Gillard, D. Education in England: a history. Chapter 6 : 1860–1900. A state system of education. URL: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html> (Last accessed: 27.05.2025).

28. Golovko, I. The Role of Junior Technical Schools in the State System of Technical Education Forming in England (beginning of the XXth century). *SWorldJournal*. 2015. Vol. J21508 (9). Pp. 27–32. URL: <https://sworld.com.ua/e-journal/j21508.pdf>. (Last accessed: 27.05.2025).
29. Green, A. *Education, Globalization and the Nation State*. London: Palgrave Macmillan Press, 1997. 246 p.
30. Hobsbawm, S.A. *The Age of Empire 1875–1914*. New York: Vintage Books. A Division of Random House, INC, 1989. 395 p. URL: <http://prattclif.com/ebooks/Eric%20Hobsbawm%20-%20Age%20Of%20Empire%201875%20-%201914.pdf> (Last accessed: 27.05.2019).
31. Keathing, J. Government policy towards secondary schools and history teaching 1900–1910. URL: https://www.history.ac.uk/history.../history.../government_p... (Last accessed: 27.05.2025).
32. King, S. Technical and vocational education for girls, 1918–1939. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield and Eric Evans (eds.). Manchester: Manchester University Press, 1990. Pp. 77–96.
33. Martin, C.A. *Short History of English Schools, 1750–1965*. Wayland, 1979. 118 p.
34. Morish, I. *Education since 1800*. London: George Allen and Unwin LTD. 1970. 244 p.
35. Musgrave, P.W. The definition of technical education: 1860–1910. *The Vocational Aspect of Education*. 1964. Vol. 16 (4). Pp. 105–111. URL: <http://doi.org/10.1080/03057876480000101> (Last accessed: 27.05.2025).
36. Potts, A. The educational work of Sir Bernhard Samuelson (1820–1905) with special reference to technical education : D.Phil. Thesis. Durham University, 1969. 235 p. URL: <http://etheses.dur.ac.uk/9753/> (Last accessed: 27.05.2025).
37. Sanderson, M. Education and the Economy, 1870–1939. *ReFRESH*. 1993. No. 17. URL: <http://www.ehs.org.uk/dotAsset/aac1283a-ce2e-441c-8a00-6637f39c334c.pdf> (Last accessed: 27.05.2025).
38. Sanderson, M. Education and the labour market. *Work and Pay in Twentieth Century Britain* / N. Crafts, I. Gazeley, A. Newell (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2007. Pp. 264–300.
39. The Cross Report (1888). Final Report of the Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts, England and Wales. URL: [FinalReportoftheCommissionersappointedtoinquireintotheElementaryEducationActs,EnglandandWales](http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html) (Last accessed: 27.05.2025).
40. The Hadow Report (1926). *The Education of the Adolescent*. London: HM Stationery Office. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html> (Last accessed: 27.05.2025).
41. Vlaeminke, M. *The English Higher Grade Schools: A Lost Opportunity*. Woburn Press, 2000. 259 p.
42. Vlaeminke, M. *The English Higher Grade Schools: Reassessment*. PhD Thesis / University of Leicester. Leicester : ProQuest LLC, 1987. 388 p.

43. Vlaeminke, M. The subordination of technical education in secondary schooling, 1870–1914. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield, Eric Evans (Eds.). Manchester: Manchester University Press, 1990. Pp. 55–76.

44. Wiener, M.J. *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850–1980: Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 217 p.

References

1. Holovko, I.O. (2012). Tendentsii profesiinoho spriamuvannia serednoi osvity v Anhlii v protsesi yii reformuvannia (pochatok XX st.). [Trends in the professional direction of secondary education in England in the process of its reform (early XXth century).]: nauk. zbirn. Cherkasy [in Ukrainian].

2. Didukh, V.O. (2015). Stanovlennya trudovoho navchannya yak shkil'noho predmeta v konteksti rozvytku zahal'noyi osvity Velykobrytaniyi [The formation of manual training as a school subject in the context of the development of general education in Great Britain] : Bullten. Chernygiv [in Ukrainian].

3. Yevtukh, M.B., Savchenko, N.S. (2019). Istorychni ta sotsialno-ekonomichni umovy rozvytku tekhnichnoi osvity v Anhlii kintsia XIX – pochatku XX stolittia [Historical and socio-economic conditions of the development of technical education in England in the late 19th and early 20th centuries] : *Naukovi zapysky* [in Ukrainian] URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_178_8. (Last accessed: 27.05.2025)

4. Kovalenko, S.M. (2005). Tendentsiyi rozvytku osvity doroslykh v Anhliyi (ostannya chvert' XX – pochatok XXI stolittya). [Trends in the development of adult education in England (the last quarter of the 20th – the beginning of the 21st century)] : dissertation. Sumy [in Ukrainian].

5. Leshchyns'kyi, O.P. (2005). Rozvytok zmistu shkil'noho kursu fizyky u Velykiy Brytaniyi, Nimechchyni ta SSHA (XIX–XX st.) [Development of the content of the school physics course in Great Britain, Germany and the USA (19th – 20th centuries)] : dySSERTatsia. Cherkasy [in Ukrainian].

6. *Metodyka trudovoho navchannia: proektno-tekhnolohichni pidkhid (2017)* [Methodology of labor training: design and technological approach : educational handbook] : navch. posibnyk. Uman: KopiTsentr [in Ukrainian].

7. Mytsenko, V.I. (2007). Pedahohichna spadshchyna Herberta Spensera [Pedagogical heritage of Herbert Spencer]: navch. posibnyk. Kirovohrad [in Ukrainian].

8. Petrova, T.M. (2000). Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu u «reformators'kiy» pedahohitsi kintsya XIX – pochatku XX stolittya [Humanization of the educational process in the «reformist» pedagogy of the late 19th – early 20th centuries] : avtoref. dys. Kharkiv [in Ukrainian].

9. Testsova, O.O. (2017). Rozvytok reformatorskoi pedahohiky Anhlii kintsia XIX – pochatku XX stolittia [The development of reformist pedagogy

in England in the late 19th and early 20th centuries]: dys. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

10. A Short history of Technical Education. Technical Education Matters. Chapter 8. The Developments at the End of the 19th Century. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-8-the-developments-at-the-end-of-the-19th-century/> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

11. Anderson, R.D. (1995). Universities and elites in Britain since 1800. Cambridge [in English].

12. Argles, M. (1959). The Royal Commission on Technical Instruction, 1881–1884. *The Vocational Aspect of Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/03057875980000081> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

13. Banks, O. (1955). Parity and Prestige in English Secondary Education. London [in English].

14. Barnett, C. (1980). Technology, Education and Industrial and Economic Strength. *Standards, Schooling and Education* / A. Finch and P. Scrimshaw (Eds.). London [in English].

15. Brock, W.H. (1979). An Experiment in Technical Education. *New Scientist* [in English].

16. City and Guilds of London Institute: Wikipedia. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/City_and_Guilds_of_London_Institute (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

17. Cowan, I.R. (1971). Higher elementary, secondary and pupil-teachers' education in Salford, 1870–1903 : Part I. *The Vocational Aspect of Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/03057877180000231> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

18. Cowie, E.E. (2011). Education: Examining the Evidence. London and New York [in English].

19. Educating Mind, Body and Spirit (2013). The legacy of Quintin Hogg and the Polytechnic, 1864–1992 : The History of the University of Westminster. Part Three / Glew H. Et al. London. DOI : <https://doi.org/10.16997/book9> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

20. Education Act 1902 (Balfour Act) : Acts of Parliament. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1902-education-act.html> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

21. Elementary Education Act, 1870 / Acts of Parliament. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_Education_Act_1870 (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

22. Evans, D. (2007). The History of Technical Education. A Short Introduction. Second Edition. Cambridge : TMag extras. 100 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A53015> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

23. Evans, R. (2011). Technical Education Matters. Junior Technical schools (JTS). URL: <http://technicaleducationmatters.org/2011/04/25/junior-technical-schools-jts/#comment-127412> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

24. Evans, R. (2009). Technical Education Matters. URL: <http://technicaleducationmatters.org/2009/06/17/chapter-9-the-beginning-of-the-20th-century-1900-1921/> (Last accessed: 27.05.2019) [in English].
25. Galvani, R. (2010). The Changing Experience of English Secondary Education. *Reflecting Education*. URL: <http://reflectingeducation.net> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
26. Gear, G.C. (1999). Industrial Schools in England, 1857–1933: ‘Moral Hospitals’ or «Oppressive Institutions»? : D. of Ph. Thesis / University of London Institute of Education. URL: http://discovery.ucl.ac.uk/10006627/7/DX211996_Redacted.pdf (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
27. Gillard, D. Education in England: a history. Chapter 6 : 1860–1900. A state system of education. URL: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
28. Golovko, I. (2015). The Role of Junior Technical Schools in the State System of Technical Education Forming in England (beginning of the XXth century). *SWorldJournal*. URL : <https://sworld.com.ua/e-journal/j21508.pdf>. (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
29. Green, A. (1997). Education, Globalization and the Nation State. London [in English].
30. Hobsbawm, S.A. (1989). The Age of Empire 1875–1914. New York [in English].
31. Keathing, J. Government policy towards secondary schools and history teaching 1900–1910. URL: https://www.history.ac.uk/history.../history.../government_p... (Last accessed: 27.05.2025) [in English].
32. King, S. (1990). Technical and vocational education for girls, 1918–1939. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield and Eric Evans (eds.). Manchester [in English].
33. Martin, C.A. (1979). Short History of English Schools, 1750–1965. Wayland [in English].
34. Morish, I. (1970). Education since 1800. London : George Allen and Unwin LTD [in English].
35. Musgrave, P.W. (1964). The definition of technical education: 1860–1910. *The Vocational Aspect of Education*. Vol. 16 (4). Pp. 105–111 [in English].
36. Potts, A. (1969). The educational work of Sir Bernhard Samuelson (1820–1905) with special reference to technical education : D.Phil. Thesis. Durham University.
37. Sanderson M. (1993). Education and the Economy, 1870–1939. *ReFRESH*. No. 17 [in English].
38. Sanderson, M. (2007). Education and the labour market. *Work and Pay in Twentieth Century Britain* / N. Crafts, I. Gazeley, A. Newell (Eds.). Oxford [in English].
39. The Cross Report (1888). Final Report of the Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts, England and

Wales. URL: FinalReportoftheCommissionersappointedtoinquireintotheElementaryEducationActs, EnglandandWales (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

40. The Hadow Report (1926). The Education of the Adolescent. London. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1926/hadow1926.html> (Last accessed: 27.05.2025) [in English].

41. Vlaeminke, M. (1987). The English Higher Grade Schools: Reassessment. PhD Thesis / University of Leicester. Leicester [in English].

42. Vlaeminke, M. (1990). The subordination of technical education in secondary schooling, 1870–1914. *Technical Education and the State Since 1850: Historical and Contemporary Perspective* / Penny Summerfield, Eric Evans (Eds.). Manchester [in English].

43. Vlaeminke, M. (2000). The English Higher Grade Schools: A Lost Opportunity. Woburn Press [in English].

44. Wiener, M.J. (2004). English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850–1980. Cambridge [in English].

.....

Ірина ГОЛОВКО

Iryna HOLOVKO

ORCID 0000-0001-6690-4043

ORCID 0000-0001-6690-4043

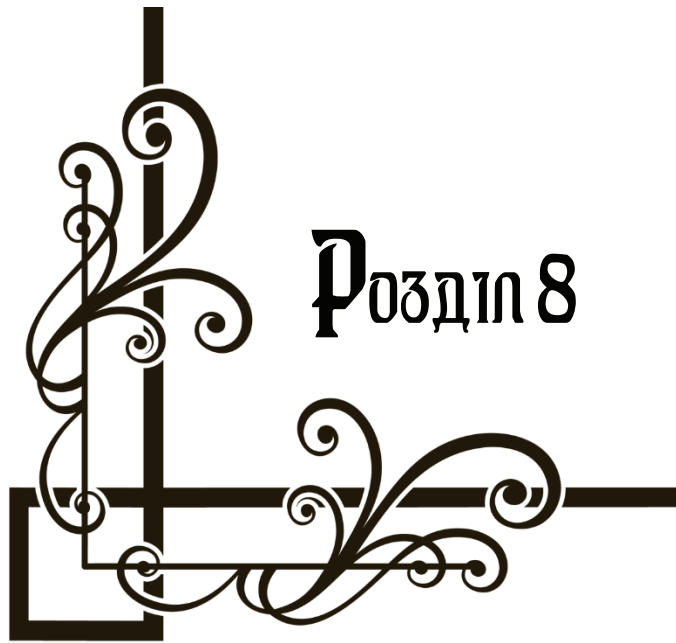
*Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Центральноукраїнський національний
технічний університет*

*PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Chair of Foreign Languages,
Central Ukrainian National
Technical University,*

*(м. Кропивницький, Україна)
E-mail: irinagolovko873@gmail.com*

*(Kropyvnytskyi, Ukraine)
E-mail: irinagolovko873@gmail.com*

.....



УДК 37(092)(477"1823/1901"(043.5)

DOI 10.69842/prof2025.3.8

Михайло БРИЖКО

Mykhailo BRYZHKO

**ШЛЯХИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ДОСВІДУ
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**WAYS TO ACTUALIZE THE EXPERIENCE
OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF THE UKRAINIAN PEOPLE
IN MODERN CONDITIONS**

У статті досліджено український досвід формування правової культури в історичній ретроспективі і запропоновано шляхи для його актуалізації в сучасних умовах. З'ясовано, що упродовж століть правове виховання українського народу традиційно здійснювалося в контексті морального, виховного, соціального, релігійного виховання. Воно ґрунтувалося на традиційних принципах народного виховання українців, зокрема: природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, врахування статевих, вікових, індивідуальних особливостей, творчого ставлення до дійсності, систематичності, утвердження оптимізму, залучення до праці, виховання в колективі. Констатовано, що основними засобами формування правової культури українського народу традиційно були усна народна творчість, звичаї, традиції та обряди, праця, природа, побут, громадська думка, суспільний досвід.

Обґрунтовано, що основними джерелами формування правової культури українського народу з часів Київської Русі до середини ХІХ століття було звичаєве право і традиції правової системи. Ідеї правового виховання

молоді набували відображення в художніх, науково-популярних і публіцистичних пам'ятках українського народу.

Виявлено, що у ХХ столітті формування правової культури українського народу було пов'язане передусім із національно-визвольними змаганнями українського народу 1917-1921 років, тобто з піднесенням рівня національної свідомості, поширенням соціалістичних ідей, нівелюванням дії законодавчих актів Російської імперії. Проте після встановлення радянської влади формування правової культури українського народу здійснювалося в умовах панування тоталітарно-карального режиму й комуністичної ідеології. Після проголошення незалежності формування правової культури відбувається в контексті євроінтеграційних тенденцій і розв'язання нагальних проблем, що постали на сьогодні перед українською державою. Доведено, що упродовж усього історичного розвитку було накопичено чималий досвід у сфері формування правової культури, який потребує актуалізації на сучасному етапі, зокрема в процесі здобуття молоддю освіти в закладах середньої і вищої освіти.

Ключові слова: правова культура, правове виховання, актуалізація, звичаєве право, молодь, літературні пам'ятки.

The article examines the traditions of forming legal culture in historical retrospect and suggests ways to actualize them in modern conditions. It is found that for centuries the legal education of the Ukrainian people has traditionally been carried out in the context of moral, educational, social, religious education. It took place on the basis of traditional principles of folk education of Ukrainians, in particular: naturalness, culturalness, humanism, taking into account gender, age, individual characteristics, creative attitude to reality, systematicity, affirmation of optimism, involvement in work, education in a team. It is stated that the main means of forming the legal culture of the Ukrainian people were oral folk art, customs, traditions and rituals, work, nature, everyday life, public opinion, social experience. It is substantiated that the main sources of the formation of the legal culture of the Ukrainian people from the time of Kyivan Rus to the middle of the 19th century were customary law and traditions of the legal system. The ideas of legal education were reflected in the artistic, popular science and journalistic monuments of the Ukrainian people. It is revealed that in the 20th century the formation of the legal culture of the Ukrainian people was initially associated with the national liberation struggles of the Ukrainian people in 1917-1921, that is, with the raising of the level of national consciousness, the spread of socialist ideas, the leveling of the effect of legislative acts of the Russian Empire. However, after the establishment of Soviet power, the formation of the legal culture of the Ukrainian people was carried out in the conditions of the dominance of the totalitarian-punitive regime and communist ideology. After the declaration of independence, the formation of legal culture takes place in the context of European integration trends and the solution of urgent problems that have arisen today before the Ukrainian state. It is proven that throughout the entire historical development, considerable experience has been accumulated, which requires updating at the present stage in the process of forming the legal culture of youth, in particular in secondary and higher education institutions.

Key words: legal culture, legal education, updating, customary law, youth, literary monuments.

Постановка проблеми. На сучасному етапі державотворення в різних сферах суспільного життя відбуваються реформаційні процеси, які актуалізують необхідність дослідження досвіду попередніх століть, а також творчої спадщини видатних діячів минулого у відповідній галузі чи дотичних до неї. Однією з таких сфер є формування правової культури українського народу, яка на сьогодні перебуває в центрі уваги громадськості і зазнає суттєвих трансформацій під впливом внутрішньо і зовнішньополітичних факторів. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування правової свідомості населення, а передусім учнівства і студентства, яке має здійснюватися на основі кращих традицій попередніх століть. Досвід та ідеї правового виховання українського народу знайшли відображення в публіцистичних, науково-популярних, мемуарних творах митців, громадських і політичних діячів минулого. Отже, на часі вивчення творчого доробку видатних персоналій попередніх століть з метою використання їхніх ідей в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення джерел і літератури з проблеми дослідження дало підстави для висновку, що до сьогодні питання формування правової культури молоді на сучасному етапі не стали предметом окремого наукового дослідження. В історичній ретроспективі зазначену проблему досліджували Н. Атаманова, С. Богачов, О. Гринь, В. Міхеєва, О. Минькович-Слободяник, С. Скуріхін, В. Семикрас та ін. Водночас варто наголосити, що кожен із цих науковців звертався до певного періоду розвитку правових учень на українських землях, тому цілісне й системне дослідження відсутнє. Окрім того, деякі аспекти потребують перегляду, переосмислення в контексті оцінювання їхнього потенціалу для використання в сучасних умовах.

Усі вищезазначені факти і визначають актуальність даного дослідження, *метою* якого є комплексний аналіз традицій формування правової культури в історичній ретроспективі і пошук шляхів для їх актуалізації в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні в науковому дискурсі функціонує чимало визначень поняття «правова культура», зокрема в українській правничій енциклопедії подано таку дефініцію: правова культура – це детерміноване суспільним, моральним, духовним, політичним та економічним ладом якісне становище правового життя соціуму, яке позначене високим рівнем сформованості правових знань, переконань, навичок і дій

громадян у певній спільноті, а також високою якістю законодавства, належним рівнем сформованості правосвідомості громадян, достатньою гарантованістю та захищеністю їхніх прав і свобод, високою здатністю громадян до свідомого та законного використання своїх прав і свобод, без обмежень прав і свобод інших людей (Українська правничка енциклопедія, 2023: 578). Нам імпонує таке розлоге визначення, оскільки воно досить повно й усебічно відображає всі аспекти досліджуваного феномену.

Варто зауважити, що правова культура є результатом правового виховання, щодо якого в науковій літературі існує чимало визначень, проте нам імпонує варіант, запропонований О. Пунько, згідно з яким, правове виховання – це комплексний і цілеспрямований, безперервний і всеохопний вплив на індивідуальну правосвідомість, а відтак і на правову культуру особистості задля досягнення такого рівня правової культури, який забезпечував би безконфліктну реалізацію всіма суб'єктами своїх прав і обов'язків у різноманітних правовідносинах та сприяв би суспільному розвитку загалом (Пунько, 2020). Це дає змогу розглядати правове виховання як складову загальної системи виховання, а також як усю сукупність правовиховних заходів і способів, які застосовує суспільство з метою формування правової культури.

Упродовж багатьох століть правове виховання українців базувалося на ідеї, що усвідомлення людиною правил співжиття в соціумі і вимог законодавчих актів, її законослухняність і норми поведінки формуються під впливом спеціальних виховних заходів, у процесі самовиховання, а також різноманітних видів діяльності. Принципи, форми, методи і засоби правового виховання українського народу знайшли своє відображення не лише в законодавчій і нормативно-правовій базі, а і в низці різноманітних за стилем і жанром літературних пам'яток, авторами яких були громадські діячі й митці.

Уважаємо, що концепція правового виховання українського народу, сформульована упродовж усього періоду його існування, має два джерела – це звичаєве право і традиції української юриспруденції. Як зазначає В. Міхеєва, звичаєве право є прадавньою формою права, норми якого зафіксовано в звичаях, що усно передаються від покоління до покоління. Звичаєве право історично передує писаним законам, подібно до того, як юридичний звичай як правова норма передує закону загалом (Міхеєва, 2013: 54). Звичаєве право було історично найбільш раннім проявом

правових стосунків, панівною і єдиною формою права на нижчих шаблях розвитку суспільства. Саме на основі звичаєвого права базувалися соціальні відносини й сімейне життя українського народу упродовж століть. Реалізувалися норми звичаєвого права через різноманітні методи й засоби народного виховання – усну народну творчість, особистий приклад представників старшого покоління, заохочення і покарання, ігрову і трудову діяльність. У процесі виховання молодого покоління відбувалося формування життєвих орієнтацій, передавання цінного життєвого досвіду, отриманого у процесі побутового життя українського народу. Як стверджують дослідники, шанобливе ставлення до старших, відповідальність за доручену справу, гостинність, щедрість, працьовитість, взаємодопомога є одними з найбільш давніх традицій, що склалися в Україні (Міхеєва, 2013; Скуріхін, 2020).

Традиції українського судочинства формувалися з давньоруського періоду й були зафіксовані в низці документів, першим із яких стала збірка законодавчих актів «Руська правда» (XI ст.), яка регулювала соціальні й економічні відносини в умовах формування приватної власності, визначала права й обов'язки відповідно до суспільної стратифікації. Ці закони діяли упродовж кількох наступних століть. Правила суспільної поведінки й окремі юридичні норми були зафіксовані також у «Повчанні» Володимира Мономаха і «Слові про закон і благодать» Митрополита Іларіона.

Певні аспекти формування правової культури українського народу були зафіксовані в давньоруських літописах, зокрема:

- зв'язок із усною народною творчістю і одночасно з діловим мовленням, адже в літописних пам'ятках вміщено чимало юридичних, дипломатичних, військових термінів, що сприяє створенню уявлення про зображувані події;

- публічність правової культури, що виражається у використанні правових комунікацій для розв'язання основних правових проблем;

- повчальний щодо князівської влади характер, що виражалося в демонстрації загальної позитивної оцінки вчинків і рішень князів сучасниками (Семикрас, 2023: 54).

У польсько-литовський період принципи і норми давньоруських законів набули подальшого розвитку в литовських статутах (1529, 1566, 1588 рр.), які діяли в Україні до XVIII ст. Засадничими положеннями статутів були такі: принцип особистої відповідальності й рівності усіх перед законом, особиста недоторканність людини, захист її юридичних прав.

У процесі формування правової свідомості українського народу велику роль відіграли погляди провідних представників вітчизняної мистецької і наукової думки – І. Вишенського, Г. Сковороди, Ф. Прокоповича, І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, М. Максимовича, які відстоювали ідеї соціальної й майнової рівності; захисту громадянських прав; відповідальності за свої дії і рівності всіх перед законом незалежно від походження й суспільно-правового стану; необхідність формування правової свідомості народу.

Аналіз статутів закладів вищої освіти, шкільних програм засвідчив, що на початок ХІХ ст. до освітнього процесу було введено основи правознавства, які викладались у взаємозв'язках із практичними аспектами. Отже, як зазначає А. Стаканков (Стаканков, 2016: 191), на другу половину ХІХ ст. було нагромаджено ґрунтовну базу ідей правового виховання, проте наукові засади все ще не були розроблені. Активізація досліджень у зазначеному напрямі спостерігається в другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст., у контексті загальних реформаційних процесів 1860-х років у Російській імперії; одним із основних напрямів яких була реформа судової системи. У цей період до форм, методів і засобів правового виховання зверталися провідні діячі науки й освіти (К. Ушинський, М. Пирогов, О. Духнович). Оскільки в добу Романтизму посилюється інтерес до усної народної творчості, то розпочинається активне збирання, упорядковування й видання фольклорних матеріалів. Вони відображають народний погляд на проблему формування правової культури населення. У цьому контексті варто згадати збірку паремійного матеріалу «Українські приказки, прислів'я і таке інше», виданню якої передувала ґрунтовна робота цілого колективу етнографів і пареміографів, які займалися збиранням і систематизацією паремій. Підготовка матеріалів до друку завершилась на кінець 1863 р., а наприкінці січня 1864 р. Матвій Номис оголосив у періодичних виданнях про відкриття передплати на збірку, яку він видав у тому ж році.

До збірки «Українські приказки, прислів'я і таке інше», упорядкованої і виданої Матвієм Номисом, увійшло близько 15000 паремій і 505 загадок. Усі прислів'я і приказки упорядник розподілив на двадцять розділів: вірування; природа, пори року; історичне минуле; сила і воля людини; соціальні відносини, доля, лихо; моральні вади; людська вдача; скупість і щедрість; розум, дурощі; правда, брехня; «багато» – «трохи»; здоров'я, хвороби,

смерть; кохання, одруження; сусіди, куми; «своє»-«чуже»; господарська діяльність; лінощі; зовнішній вигляд; побажання, спів, танці. Аналіз кожного розділу збірки дає можливість сформулювати відповідні висновки щодо того чи іншого явища, зокрема стосовно традицій формування правової культури українського народу.

Варто зауважити, що згідно з визначенням М. і З. Лановик, паремії є найкоротшим жанром, який в образній формі відтворює найістотніші явища і реалії дійсності: прислів'я, приказки та їх жанрові різновиди – вітання, побажання, прокльони, порівняння, прикмети, каламбури, тости. Це словесні мініатюри, що в процесі формування закріпились як усталені формули, образні кліше (Лановик, Лановик, 2002). Загалом прислів'я і приказки є узагальненою пам'яттю людей, висновками з життєвого досвіду, які дають змогу сформулювати погляди на етику, мораль, релігію, історичні й політичні події. Відповідно, на основі аналізу прислів'їв в приказок зі збірки Матвія Номиса можна сформулювати концепцію народного виховання українського народу за окремими напрямками, зокрема: родинним, соціальним, трудовим, фізичним, моральним, естетичним.

Одним із аспектів соціального виховання для українців ХІХ ст. правове виховання, яке полягало в ознайомленні дитини з нормами і звичаями громадського життя, було спрямоване на виховання майбутнього члена громади. Зазначимо, що українське село, його громада було особливим світом зі своїми давніми традиціями, звичаєвим правом. Тут існували традиції, норми поведінки, які поширювалися на всіх членів громади і передавалися наступним поколінням. Одним із найбільш дієвих факторів впливу громади на особистість молодшої людини була боязнь неслави, людського осуду, які виступали основним покаранням за будь-яку провину. Думка, що про негідний вчинок знатимуть усі, була стримувальним фактором для будь-якого члена громади. Отже, формування норм і правил поведінки здійснювалося насамперед через навіювання, настанови, заохочення, осуд, застереження. Описаним шляхом діти набували життєвого досвіду, знань, наслідували стереотипні уявлення і цінності етносу.

В. Міхеєва зазначає, що провідними методами народного виховання були методи заохочення й нагороди (як духовної, так і матеріальної), а також осуду і покарання. Реалізовувалося це різними шляхами: через формування суспільної думки, оцінку,

випробування, змагання, фізичні покарання, попередження, погрози, залякування. З цією метою використовуються прикмети і повір'я, забавлянки, потішки, забобони, віншування, вітання, тости, благословення, докір, клятву, прокляття, які впливали на емоційно-чуттєву сферу молодого покоління і таким чином стимулювали активність (Міхеєва, 2013).

Оскільки упродовж століть усі суперечки вирішувалися на основі звичаєвого права, то блок паремій, присвячений формуванню правової культури сформувався пізніше від інших (Стаканков, 2016). Проаналізовані зразки усної народної творчості послідовно відображають погляди народу на закон, правосуддя, служителів права, одвічне прагнення українців до справедливості, високий ступінь моралі, велику відповідальність українця за кожну справу, особливо за злочин. Дослідник цього питання Б. Юськів зазначав, що правова свідомість українців відзначається розсудливістю, законослухняністю, толерантністю, взаємоповагою (Юськів, 2011: 520). Аналіз ідей морального, соціального й релігійного виховання українського народу дає підстави для висновку, що український народ завжди був прихильником компромісів і мирного розв'язання конфліктів, без застосування фізичної сили.

Варто зауважити, що формування правової культури українського народу відбувалося і в контексті релігійного виховання, оскільки релігія вимагала від вірян постійної відповідальності не лише за вчинки, а й за думки, спонукала до гуманного й толерантного ставлення до інших людей. У зв'язку з цими ідеями в зразках усної народної творчості постають мотиви Божої карі й помсти за неправильну поведінку.

Суттєвий вплив на формування правової культури молоді справили національно-визвольні змагання 1917-21 років, які були пов'язані із загальним піднесенням рівня національної свідомості населення, тенденціями до демократизації й лібералізації, актуалізацією соціалістичних ідей щодо рівності й відсутності диференціації. Розвиток правової культури українського суспільства за часів національно-визвольних змагань (1917-1920 роки) був пов'язаний зі складними революційними змінами, процесами розбудови власної державності та певними обмеженнями, зумовленими громадянською війною та внутрішньою нестабільністю. Відповідно, усі законодавчі ініціативи Української Центральної Ради, Гетьманату П. Скоропадського та Директорії не були реалізовані на практиці через складну соціально-політичну ситуацію та боротьбу за власну державність.

Після встановлення комуністичного режиму орієнтири розвитку соціуму загалом і його правової культури зокрема були суттєво зміщені. Як зазначає О. Гринь, соціальна структура, що сформувалася в Радянському Союзі, цілковито контролювалася партійно-державним апаратом і не залишала простору для вільного розвитку права, адже природне функціонування правової системи передбачає наявність незалежних, автономних суб'єктів, які не відчують тиску інших соціальних структур та інституцій (Гринь, 2008).

Узагальнюючи результати наукових досліджень, можемо визначити такі особливості організації правового виховання в радянський період:

- домінування марксистсько-ленінської ідеології;
- мета виховання – формування матеріалістичного світогляду;
- превалювання принципу партійності у правовиховній роботі;
- спрямованість правового виховання на формування комуністичної правосвідомості та правової культури населення (Брижко, 2024).

Отже, становлення правової культури в СРСР ґрунтувалося на принципах комуністичного виховання. Теоретики марксизму-ленінізму розглядали процес правового виховання в тісному органічному зв'язку з економічними, соціальними та політичними чинниками розвитку радянського суспільства. Правова культура була позначена класовим характером: на перший план було винесено класово-партійний та ідеологічний аспекти культури, які мали сформулювати підґрунтя для функціонування соціалістичної правосвідомості.

З часу проголошення незалежності України її політична, правова, економічна й соціальна системи зазнали суттєвих трансформацій унаслідок утвердження державності й суверенітету, модернізації права, спочатку первинного формування демократичних інститутів і ринкової економіки, а згодом – їх наближення до відповідних європейських стандартів як неодмінної умови входження до об'єднаної Європи (Маньгора, 2013). Особливістю процесу формування правової культури в Україні є та обставина, що вона утверджується за умов політично складного періоду, реформаційних змін у різних сферах суспільного життя. У цьому контексті привертають увагу процеси, пов'язані з переорієнтацією українського суспільства на систему європейських цінностей,

зокрема і європейської правової культури (Богачов, 2011). Зауважимо, що на сучасному етапі чимало труднощів у формуванні правової культури молоді викликані російсько-українською війною, а також внутрішньополітичною кризою.

На сьогодні поняття «правова культура» розуміють у різних значеннях, зокрема:

1) антропологічному – як сукупність усіх благ, створених людиною в процесі еволюції правової організації суспільного життя;

2) аксіологічному – як систему правових цінностей, що відображають передові досягнення минулого й сьогодення в правовій сфері;

3) соціологічному – як компонент суспільного життя, зумовлений процесами духовного розвитку людини;

4) філософському – як універсальне явище суспільного життя, що характеризується певним історичним рівнем розвитку суспільства, його творчих сил та здібностей;

5) структурно-функціональному – як систему елементів правової реальності з виділенням статичних і динамічних властивостей правової культури.

Кожне з цих значень має свою пізнавальну цінність і, розкриваючи унікальні властивості правової культури, доповнює загальне уявлення щодо неї. Водночас аналіз цих значень дає підстави для висновку, що правова культура – це складне й комплексне явище, що потребує особливої уваги з боку громадськості на сучасному етапі. Це, на нашу думку, підтверджує доцільність актуалізації ідей правового виховання й практичного досвіду формування правової культури в умовах сьогодення. Під актуалізацією розуміємо виявлення ідей і досвіду, їх обґрунтування, систематизацію й узагальнення для творчого використання в перспективі.

Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку української освіти відкриваються широкі перспективи для творчого використання накопиченого досвіду у сфері формування правової культури українського народу.

- погляд на етнопедагогіку, фольклорні твори, народні звичаї і обряди як на невичерпне джерело навчально-виховної мудрості, на основі якого має здійснюватись формування правової культури майбутніх поколінь;

- створення національного культурного середовища в закладах середньої і вищої освіти, у якому важливе місце посідають

періодичні видання, художня, публіцистична й науково-популярна література, спрямовані на розвиток і популяризацію ідей правового виховання, підвищення рівня правової культури населення;

- індивідуальний підхід до учнів і студентів у процесі формування їхньої правової культури, врахування їхнього попереднього досвіду, світогляду, сформованої системи ціннісно-світоглядних орієнтирів;

- у процесі формування правової культури молоді варто реалізовувати принцип зв'язку теорії з практикою, зокрема в межах професійної підготовки майбутніх правників;

- формування правової культури здобувачів має ґрунтуватися на принципах толерантності, активності, антидогматичності, демократизації й лібералізації, партнерства;

- оновлення змістового і процесуального аспектів середньої і вищої освіти з урахуванням сучасних тенденцій технологізації, інтерактивності, суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників освітнього процесу;

- постаті видатних персоналій минулого (громадських і політичних діячів, митців, науковців) можуть стати прикладами носіїв ідей правового виховання;

- реалізація принципів студентоцентризму й академічної свободи, що дає змогу студентам обирати дисципліни вільного вибору для формування індивідуальної освітньої траєкторії, а також обирати завдання (формат його виконання і складання) для виконання в межах самостійної роботи студента;

- постійний пошук учителем чи викладачем нетрадиційних методів, прийомів, засобів навчання, спрямованих на активізацію діяльності здобувачів освіти в процесі формування в них правової культури;

- популяризація правових знань через медіа ресурси, зокрема через соціальні мережі й менеджери (створення й модерування груп і сторінок, чатботів тощо);

- залучення фахівців-практиків, громадських діячів, лідерів суспільної думки до заходів, спрямованих на формування правової культури молоді, організація і проведення тренінгів, круглих столів, воркшопів у зазначеній сфері.

Висновки. Отже, правове виховання українського народу традиційно здійснювалося в контексті морального, виховного, соціального, релігійного виховання. Воно відбувалося на основі

традиційних принципів народного виховання: природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, врахування статевих, вікових, індивідуальних особливостей, творчого ставлення до дійсності, систематичності, утвердження оптимізму, залучення до праці, виховання в колективі. Основними засобами формування правової культури українського народу були усна народна творчість, звичаї, традиції та обряди, праця, природа, побут, громадська думка, суспільний досвід. Основними джерелами формування правової культури українського народу з часів Київської Русі до середини XIX століття було звичаєве право і традиції правової системи. Ідеї правового виховання набували відображення у художніх, науково-популярних і публіцистичних пам'ятках українського народу. У XX столітті формування правової культури українського народу спочатку було пов'язане з національно-визвольними змаганнями українського народу 1917-1921 років, тобто з піднесенням рівня національної свідомості, поширенням соціалістичних ідей, проте після встановлення радянської влади формування правової культури українського народу здійснювалося в умовах панування тоталітарно-карального режиму й комуністичної ідеології. Після проголошення незалежності формування правової культури відбувається в контексті євроінтеграційних тенденцій і розв'язання нагальних проблем, що постали на сьогодні перед українською державою. Упродовж усього історичного розвитку було накопичено чималий досвід, який потребує актуалізації на сучасному етапі в процесі формування правової культури молоді, зокрема в закладах середньої і вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в подальшому розробленні шляхів формування правової культури української молоді на сучасному етапі з урахуванням як власне українського досвіду, так і надбань інших держав.

Список використаних джерел

1. Атаманова Н.В. Історико-правове підґрунтя правового порядку доби Запорозької Січі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* 2015. Вип. 30(1). С. 7-10.

2. Богачов С.В. Особливості процесу формування правової культури в Україні. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ.* 2011. №2. С. 43-48.

3. Брижко М. Становлення правової культури студентської молоді в історії української освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2024. Випуск 26 (182). С. 3–10.

4. Брижко М. Форми й методи формування правової культури студентської молоді в закладах вищої освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. *Дидактика*. 2025. №1. С. 83–88.

5. Гринь О.Д. Стан правової культури пострадянського суспільства. *Вісник Одеського національного університету*. 2008. Т. 3. Вип. 10. С. 18–24.

6. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Українська усна народна творчість: підручник. Київ: Знання-Прес, 2002. 591 с.

7. Маньгора Т.В. Проблеми правового виховання молоді. *Шляхи підвищення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі: тези IV Всеукр. наук.-метод. конф., 18 грудня 2013 року*. Вінниця: ТОВ, Меркьюрі Поділля, 2013. С. 60–62.

8. Міхеєва В.В. Правове виховання українців у системі звичаєвого права. *Вісник національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2013. № 4 (18). С. 53–57.

9. Минькович-Слободяник О.В. Основні етапи формування правової культури на теренах сучасної України. *Часопис Київського університету права*. 2019. № 3. С. 44–49.

10. Номис Матвій. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники Опанаса Марковича і других. Київ: Либідь, 1993. 765 с.

11. Пунько О.В. Правове виховання як основний чинник формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави України. URL: <https://surl.lu/zbsidr>. (дата звернення: 05.06.2025).

12. Семикрас В.В. Літературні пам'ятки Київської Русі в контексті правової культури. *Вісник: Українські культурологічні студії*. 2021. № 2 (9). С. 52–55. [https://doi.org/10.17721/UCS.2021.2\(9\).09](https://doi.org/10.17721/UCS.2021.2(9).09).

13. Скуріхін С.М. Морфологія і динаміка правової культури. Одеса: Фенікс, 2020. 314 с.

14. Стаканков А.В. Українські корені правового виховання. Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Харків: ХНПУ, 2016. Вип. 8. С. 190–195.

15. Тертишник В.М., Наливайко Л.Р., Фоменко А.Є., Ченцова В.В. Українська правнича енциклопедія. Київ: Алерта, 2023. С. 578.

16. Юськів Б.Н. Вербалізація правосвідомості українців в українському паремійному фонді. *Наукові записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. 2011. Т. 24 (63). № 4. Ч. 1. С. 519–523.

References

1. Atamanova, N.V. (2015). Istoryko-pravove pidgruntia pravovoho poriadku doby Zaporozkoi Sichi [Historical and legal basis of the legal order of the Zaporozhian Sich era]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Serii: Pravo [Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: Law]. 30(1). Ss. 7–10 [in Ukrainian].

2. Bohachov, S.V. (2011). Osoblyvosti protsesu formuvannia pravovoi kultury v Ukraini [Peculiarities of the process of formation of legal culture in Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. [Bulletin of Kharkiv National University of Internal Affairs]. 2. Ss. 43–48 [in Ukrainian].

3. Bryzhko, M. (2024). Stanovlennia pravovoi kultury studentskoi molodi v istorii ukrainskoi osvity [Formation of legal culture of student youth in the history of Ukrainian education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka* [Bulletin of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»]. 26 (182). Ss. 3–10 [in Ukrainian].

4. Bryzhko, M. (2025). Formy y metody formuvannia pravovoi kultury studentskoi molodi v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy naprykintsi XX – na pochatku XXI stolittia [Forms and methods of forming legal culture of student youth in higher education institutions of Ukraine at the end of the 20th – beginning of the 21st century]. *Dydaktyka* [Didactics]. 1. Ss. 83–88 [in Ukrainian].

5. Hryn, O.D. (2008). Stan pravovoi kultury postradianskoho suspilstva [State of legal culture of post-Soviet society]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu* [Bulletin of the Odessa National University]. 3. 10. Ss. 18–24 [in Ukrainian].

6. Lanovyk, M.B., Lanovyk, Z.B. (2002). *Ukrainska usna narodna tvorchoist* [Ukrainian oral folk art]: pidruchnyk [a textbook]. Kyiv: Znannia-Pres [in Ukrainian].

7. Manhora, T.V. (2013). Problemy pravovoho vykhovannia molodi [Problems of legal education of youth]. *Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi*. [Ways to improve the efficiency of the educational process in a higher education institution]. December 18, Ss. 60–62 [in Ukrainian].

8. Mikheieva, V.V. (2013). Pravove vykhovannia ukraintsiv u systemi zvychaievoho prava [Legal education of Ukrainians in the system of customary law.]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»* [Bulletin of the National University «Law Academy of Ukraine named after Yaroslav the Wise»]. 4 (18). Ss. 53–57 [in Ukrainian].

9. Mynkovych-Slobodianyk, O.V. (2019). Osnovni etapy formuvannia pravovoi kultury na terenakh suchasnoi Ukrainy [The main stages of the formation of legal culture in the territory of modern Ukraine]. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava* [Journal of the Kyiv University of Law]. 3. Ss. 44–49 [in Ukrainian].

10. Nomys, Matvii (1993). *Ukrainski prykazky, pryslivia i take inshe* [Ukrainian proverbs, sayings and such]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

11. Punko, O.V. Pravove vykhovannia yak osnovnyi chynnyk formuvannia pravovoi kultury osoby v umovakh rozbudovy pravovoi derzhavy Ukrainy [Legal education as the main factor in the formation of the legal

culture of an individual in the conditions of building a legal state in Ukraine]. Retrieved from: <https://surl.lu/zbsidr>. [in Ukrainian].

12. Semykras, V.V. (2021). Literaturni pamiatky Kyivskoi Rusi v konteksti pravovoi kultury [Literary monuments of Kyivan Rus in the context of legal culture]. *Visnyk: Ukrainski kulturolohichni studii* [Bulletin: Ukrainian cultural studies]. 2 (9). Ss. 52–55. [https://doi.org/10.17721/UCS.2021.2\(9\).09](https://doi.org/10.17721/UCS.2021.2(9).09) [in Ukrainian].

13. Skurikhin, S.M. (2020). Morfolohiia i dynamika pravovoi kultury [Morphology and dynamics of legal culture]. Odesa: Feniks [in Ukrainian].

14. Stakankov, A.V. (2016). Ukrainski koreni pravovoho vykhovannia [Ukrainian roots of legal education]. *Aktualni problemy metodyky navchannia istorii, pravoznavstva ta suspilstvoznachykh dystsyplin* [Current problems of teaching methods of history, law and social science disciplines]: materialy VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. [materials of the VIII International Scientific and Practical Conference]. Kharkiv: KhNPU. 8. Ss. 190–195 [in Ukrainian].

15. Tertyshnyk, V.M., Nalyvaiko, L.R., Fomenko, A.Ye., Chentsova, V.V. (2023). *Ukrainska pravnycha entsyklopediia* [Ukrainian Legal Encyclopedia]. Kyiv: Alerta [in Ukrainian].

16. Yuskiv, B.N. (2011). Verbalizatsiia pravosvidomosti ukraintsiv v ukrainskomu paremiinomu fondi [Verbalization of legal consciousness of Ukrainians in the Ukrainian paremiy fund]. *Naukovi zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho* [Scientific notes of the V.I. Vernadsky Tavrichesky National University]. 24 (63). 4. 1. Ss. 519–523 [in Ukrainian].

.....

Михайло БРИЖКО

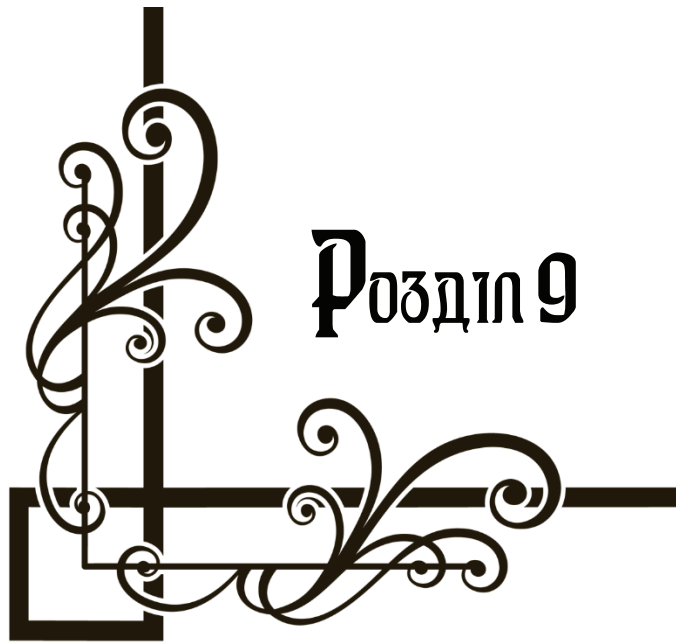
Mykhailo BRYZHKO

ORCID 0009-0005-5919-887X

ORCID 0009-0005-5919-887X

*Аспірант кафедри педагогіки і
методики викладання
історії та суспільних дисциплін,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г.Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: mr.bryzhko@gmail.com*

*Postgraduate Student at the
Department of Pedagogy
and Methodology of Teaching History
and Social Sciences,
T. H. Shevchenko National
University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: mr.bryzhko@gmail.com*



Розділ 9

УДК 37.015.311-053.5

DOI 10.69842/prof2025.3.9

*Максим ІМЕРІДЗЕ, Ірина БУЖИНА,
Наталія МАКОГОНЧУК, Дмитро ПЕНЬКОВЕЦ*

**Maksym IMERIDZE, Irina BUZHINA,
Nataliia MAKONONCHUK, Dmytro PENKOVETS**

СУТНІСТЬ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЗРІЛОСТІ В ПРОЦЕСІ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

THE ESSENCE OF CIVIC MATURITY IN THE PROCESS OF CIVIC-PATRIOTIC EDUCATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN UKRAINE

Постановка проблеми. Сьогодні від громадянської освіти, формування громадянської зрілості молоді залежить перемога над російським агресором, та новий етап європейської інтеграції України. Існує потреба переосмислення пріоритетів громадянської освіти в сучасних умовах. Процес формування громадянської зрілості дає змогу диференціювати її загальні складові за такими ознаками, які характеризують особистість: почуття громадянського обов'язку, суспільна діяльність, патріотизм, національна та планетарна свідомість. Процес формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти підсилює інтерес до національних цінностей та патріотизму українського народу.

Методологія дослідження базується на загальних принципах філософії, базових сучасних положеннях педагогічної науки і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення складових громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України.

Наукова новизна. Обґрунтовано, що складові громадянської зрілості формуються в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України.

Методи дослідження – для обґрунтування складових громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України був проведений аналіз наукової, педагогічної, методичної літератури.

Мета розділу – проаналізувати сутність громадянської зрілості, що формується в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України.

Висновки. 1. Важливими складовими громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України є вивчення біографій видатних людей нашої держави, які пов'язали своє життя з Україною та роз'яснення серед здобувачів вимог Закону України «Про військовий обов'язок і військову службу», відвідування військових кафедр закладів вищої освіти. 2. Громадянська компетентність – здатність здобувача вищої освіти реалізовувати і захищати права та свободи людини і громадянина, відповідально ставитися до обов'язків громадянина, брати активну участь у суспільному житті, підтримувати розвиток демократичного суспільства та утверджувати верховенство права. 3. Громадянська освіта є сукупністю систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, здорового способу життя. 4. Складовими громадянської компетентності є: громадянські знання; громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства; громадянські чесноти, норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства. 5. Актуальною є потреба у збільшенні кількості і якості соціальної реклами з популяризації громадянсько-патріотичного виховання як наскрізного виховного процесу, спрямованого на усвідомлення здобувачами вищої освіти різних спеціальностей власної відповідальності за розвиток успішної країни та важливості турботи про благо українського народу.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянська зрілість, громадянсько-патріотичне виховання, здобувачі вищої освіти, громадянська активність, складові громадянської зрілості.

Problem statement. Today, the victory over the Russian aggressor and the new stage of Ukraine's European integration depend on civic education, the formation of civic maturity of youth. There is a need to rethink the priorities of civic education in modern conditions. The process of forming civic maturity makes it possible to differentiate its general components according to the following features

that characterize the personality: a sense of civic duty, social activity, patriotism, national and planetary consciousness. The process of forming civic maturity of higher education students enhances interest in national values and patriotism of the Ukrainian people.

The research methodology is based on the general principles of philosophy, basic modern provisions of pedagogical science and reflects the interrelation of methodological approaches to studying the essence of civic maturity in the process of civic and patriotic education of higher education students of Ukraine.

Scientific novelty. It is substantiated that the components of civic maturity are formed in the process of civic and patriotic education of higher education students of Ukraine.

Research methods – to substantiate the components of civic maturity in the process of civic and patriotic education of higher education students of Ukraine, an analysis of scientific, pedagogical, and methodological literature was conducted.

The purpose of the section is to analyze the essence of civic maturity, which is formed in the process of civic and patriotic education of higher education students of Ukraine.

Conclusions. 1. Important components of civic maturity in the process of civic and patriotic education of higher education students of Ukraine are the study of biographies of prominent people of our state who have linked their lives with Ukraine and the clarification among students of the requirements of the Law of Ukraine «On Military Duty and Military Service», visiting military departments of higher education institutions. 2. Civic competence – the ability of a higher education student to realize and protect the rights and freedoms of man and citizen, to responsibly treat the duties of a citizen, to take an active part in public life, to support the development of a democratic society and to establish the rule of law. 3. Civic education is a set of systematized knowledge, skills, abilities, attitudes, values, and other personal qualities related to the ideas of democracy and the rule of law, and a healthy lifestyle. 4. The components of civic competence are: civic knowledge; civic skills and experience of participation in the socio-political life of society; civic virtues, norms, attitudes, values, and qualities inherent in a citizen of a democratic society. 5. There is a pressing need to increase the quantity and quality of social advertising to popularize civic and patriotic education as a comprehensive educational process aimed at making higher education students of various specialties aware of their own responsibility for the development of a successful country and the importance of caring for the welfare of the Ukrainian people.

Key words: civic education, civic maturity, civic and patriotic education, higher education students, civic activity, components of civic maturity.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах воєнного стану та агресії росії проти України головним гарантом збереження нашої суверенної держави є стійкість, організованість, компетентність та ініціативність її громадян. Саме тому від громадянської освіти, формування свідомого, відповідального громадянина, його громадянської зрілості залежить перемога над російським агресором, та

новий етап європейської інтеграції України. Існує потреба переосмислення пріоритетів громадянської освіти в сучасних умовах, а також зміцнення засад національної та громадянської ідентичності. Процес формування громадянської зрілості дає змогу диференціювати її загальні складові за такими ознаками, які характеризують особистість: почуття громадянського обов'язку, суспільна діяльність, патріотизм, національна та планетарна свідомість. Необхідність всебічного дослідження формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти підсилює інтерес до національних цінностей та патріотизму українського народу.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняних наукових розвідках розглядаються різні аспекти формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти: до висвітлення загальних особливостей освітньої діяльності відносимо праці (О. Батіщевої, О. Жадько та ін.); формування соціальної відповідальності як структурної компоненти громадянської компетентності сучасного освітянина (О. Кочерга та ін.). Вітчизняні вчені також констатували, що складовою формування громадянської зрілості стають інноваційні педагогічні технології та необхідність виховання патріотизму у здобувачів вищої освіти (М. Імерідзе, С. Люльчак).

Зарубіжні науковці в своїх наукових розвідках приділяли увагу громадянській освіті та громадянській зрілості. Зокрема, L. Lee, Knefelkamp, R. Bellamy, J. Kahne, J. Westheimer обґрунтовують громадянську ідентичність.

Методологія дослідження. *Методологія дослідження* базується на загальних принципах філософії, базових сучасних положеннях педагогічної науки і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення складових громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України.

Наукова новизна. Обґрунтовано, що складові громадянської зрілості формуються в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України.

Методи дослідження – для обґрунтування складових громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України був проведений аналіз наукової, педагогічної, методичної літератури.

Мета розділу – проаналізувати сутність громадянської зрілості, що формується в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Вважаємо недостатньо вивченим процес впливу громадянської освіти на формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти в процесі громадянсько-патріотичного виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Сучасне українське громадянське суспільство покликане задовольняти матеріальні, соціальні і духовні потреби громадян України. Академічна освіта виконує низку соціальних функцій. Громадянське суспільство передбачає відповідно високий рівень свідомості, активну позицію здобувачів вищої освіти в контексті домінування соціальних пріоритетів перед власними та ефективну громадянську освіту в контексті формування активної громадянської позиції молоді. Зазначимо, що Україна переживає складний період становлення громадянського суспільства, тому проблема громадянської освіти гостро стоїть в наш час.

Вітчизняні науковці констатують, що у довоєнні роки метою громадянської освіти було формування у людини компетенцій, які дозволяли б їй орієнтуватися в суспільно-політичній ситуації. В умовах війни пріоритетним завданням громадянської освіти стає формування у людини якостей патріота, який зможе стати на захист свободи і незалежності України.

О. Батіщева ще до початку повномасштабного вторгнення росії в Україну зазначає, що «більш активне застосування інтерактивних, інформаційних та креативних методів у викладанні курсів громадянської освіти здатне суттєво підвищити її ефективність. Вміння викладача вести відкритий, чесний діалог зі здобувачами освіти на важливі суспільні теми і, водночас, толерантність та повага до думок опонента – ключові вміння педагога, яким він, на власному прикладі, повинен навчити і своїх студентів» (Батіщева, 2013: 9–15).

Дане дослідження потребує уважного вивчення Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», який набув чинності 13 грудня 2022 року.

Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» визначає громадянську освіту однією з головних складових процесу утвердження української національної та громадянської ідентичності, містить норми, що стосуються змісту і спрямування громадянської освіти та системи її реалізації. Сучасні

зміни відбулися у нормативно-правовій базі, що регулює питання громадянської освіти. Цей закон визначає засади державної політики у сфері формування та зміцнення української національної та громадянської ідентичності. Метою закону є виховання та розвиток громадянської самосвідомості та патріотизму українців, сприяння єдності та соборності держави, збереження національної пам'яті та культури (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

В рамках даного дослідження можна спиратися на наукові розвідки О. Жадько, в яких констатовано, що громадянська освіта є пріоритетним напрямком виховання здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. «Однією з компетентностей, що формуються в процесі громадянської освіти, значення якої для сучасного суспільства важко переоцінити, є громадянська компетентність. Громадянська компетентність може бути розглянута як одна з ключових компетентностей людини, під якою розуміють здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства. Громадянська компетентність є однією з ключових компетентностей особистості (вміння вчитися, соціальна, загальнокультурна та ін.). Згідно з Концепцією громадянської освіти України (розробленою групою українських педагогів у рамках проекту «Освіта для демократії в Україні») її складовими є: громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми функціонування особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави; громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань; громадянські чесноти, норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства» (Жадько, 2013: 16– 21).

Стаття 1 Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022) подає визначення термінів: військово-патріотичне виховання – наскрізний виховний процес, спрямований на формування у громадян України оборонної свідомості, готовності до національного спротиву, підвищення суспільної значущості та поваги до військової служби, мотивації громадян до набуття ними необхідних компетентностей у сфері безпеки і оборони; громадянська компетентність – здатність особи реалізувати і захищати права та свободи людини і громадянина,

відповідально ставитися до обов'язків громадянина, брати активну участь у суспільному житті, підтримувати розвиток демократичного суспільства та утверджувати верховенство права, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; громадянська освіта – це сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; громадянська стійкість – здатність особи виявляти свою національну та громадянську ідентичність у повсякденному житті і в умовах негативних зовнішніх впливів; громадянсько-патріотичне виховання – наскрізний виховний процес, спрямований на усвідомлення громадянами України власної відповідальності за розвиток успішної країни та важливості турботи про благо українського народу (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

В зарубіжних наукових розвідках також приділена увага проблемам громадянської освіти та формуванню громадянської зрілості. L. Lee. Knefelkamp констатує, що «громадянська ідентичність не тотожна, але тісно пов'язана з інтелектуальним і етично-моральним розвитком. Громадянська ідентичність – це холістичне утворення. Вона вимагає здатність як до критичного мислення, так і до емпатії, спонукає громадянина ідентифікувати себе з іншими громадянами, які можуть дуже сильно відрізнятись від нього. Громадянська ідентичність передбачає активну рефлексію, участь в обговореннях, що стосуються найкращого шляху для розвитку суспільства і держави» (Knefelkamp, 2008: 1–3).

В межах даного дослідження необхідно спиратися на Концепцію національного виховання (1994). В документі зазначено, що сучасні педагогічні працівники повинні бути професіоналами, які вміють педагогічно осмислити нові соціальні умови виховання та володіти прийомами самоконтролю, опанувати різні варіанти педагогічних дій в освітньому середовищі (Концепція національного виховання, 1994: 48–52).

О. Кочерга, обґрунтовуючи в наукових працях процес формування соціальної відповідальності як структурної компоненти

громадянської компетентності освітян, доводить, що необхідно «для досягнення найважливішої мети національного виховання – формування свідомого громадянина-патріота» викладачам вміти створювати умови для всебічного і гармонійного розвитку особистості здобувачів освіти й «сформувати основи громадянської свідомості, активності, відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість» (Кочерга, 2013: 37– 43).

Щодо визначення складових державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, то ними є такі: національно-патріотичне виховання; військово-патріотичне виховання; громадянська освіта (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Маємо констатувати також, що самовиховання має вагоме значення в процесі громадянської освіти та формуванні громадянської зрілості. Як стверджує вітчизняна вчена С. Грищенко, «самовиховання – це процес свідомого перетворення людиною самого себе, своїх тілесних, душевних сил і властивостей, соціальних якостей, Він означає зміну людини, її фізичної, духовної, етичної, соціальної і творчої досконалості» (Грищенко, 2009: 47). Дану тезу вважаємо позитивною для нашого дослідження. Натепер, в умовах російсько-української війни, процес формування соціальних якостей здобувачів вищої освіти залежні від громадянсько-патріотичного та національно-патріотичного виховання української молоді.

Сьогодні в Україні в закладах вищої освіти громадянсько-патріотичне виховання розглядається як один з найважливіших компонентів соціальної активності і в той же час як формування громадянської зрілості студентської молоді.

Richard Bellamy наголошує на важливості дослідження та впровадження громадянської ідентичності. Вважає її усвідомленням приналежності до спільноти громадян тієї чи іншої держави, що має для кожної молодої людини значущість та водночас як частину суспільства. Також, на нашу думку, важливо пам'ятати, що громадянська ідентичність формується лише у взаємодії громадянина з іншими громадянами (Bellamy, 2008).

В нашому дослідженні також вважаємо за потрібне спиратися на наукові розвідки J. Kahne, J. Westheimer. Дослідники наголошують на необхідності та важливості використання інтерактивних методів в процесі виховання та навчання для взаємодії і співробітництва викладачів та здобувачів вищої освіти різних спеціальностей (Kahne & Westheimer, 2003: 34–66).

Громадянська активність та активний спосіб життя здобувачів вищої освіти відбувається через навчання, членство в громадських організаціях, активну участь у суспільно-політичному житті. Це підтримує підтримки громадські ініціативи та створює сприятливе середовище для поширення активного ставлення молоді до суспільних проблем.

Визначення громадянсько-патріотичного виховання, що розкрито в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави» наголошує на потребі «формування гармонійної, розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємовістю й ініціативністю» (Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави, 2000).

С. Грищенко, О. Ілішова, Д. Єфімов, Н. Макогончук доводять, що в наш час патріотичним вихованням є виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до України та її його майбутнього (Грищенко & Ілішова & Єфімов & Макогончук, 2022: 119–123).

Згідно Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» «основними складовими національно-патріотичного виховання є: 1) громадянсько-патріотичне виховання; 2) духовно-моральне виховання; 3) співпраця із закордонними українцями» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Сьогодні в ЗВО України практично створена державно орієнтована модель громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти (як в умовах бакалаврату, так й магістратури). Цей факт доводить важливість процесу формування громадянської зрілості студентської молоді.

Існування напрямів громадянсько-патріотичного виховання обґрунтовано в працях В. Демешкевич (2021). Дослідник характеризує особливості патріотичного виховання молоді в контексті розвитку сучасного суспільства. Найважливішими *напрямами громадянсько-патріотичного виховання* для формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти В. Демешкевич вважає такі: «орієнтир на процеси в державі (почуття відданості державі, державно-патріотичне виховання, орієнтація на національні інтереси, патріотизм); ставлення до суспільства (громадянське виховання, орієнтоване на виховання соціальних якостей особистості – громадянськості, поваги до закону, соціальній активності й відповідальності); відношення до культури (визнання культурних цінностей, виховання духовності, національної самобутності); позитивне відношення до обраної професії (розуміння значимості своєї професії, відповідальність за якість своєї праці для суспільства); відношення до своєї власної особистості як унікальної цінності» (Демешкевич, 2021).

Вітчизняні науковці вважають за необхідне звернути увагу на той факт, що проведення аудиторних занять з формування громадянської компетентності не можливе без мультимедійних технологій в університетах. В процесі використання в освітньому процесі мультимедійні технології допомагають ефективно використовувати текст, графіку, відео та мультиплікацію в інтерактивному режимі, що завжди зацікавлює здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Підвищення якості викладання громадянсько-знавчих освітніх компонентів (дисциплін) також залежить і від мультимедійних програм. Викладачеві, що впроваджує у свою діяльність новітні інформаційні технології, важливо знати, що інтерактивні технології є невід'ємною частиною освітнього процесу у ЗВО, що здатні покращити освітню діяльність взагалі.

Маємо також наголосити, що формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти залежить від патріотизму та кращих традицій української національної культури. Це обґрунтовано в наукових розвідках вітчизняних науковців М. Імерідзе, С. Люльчак: «патріотизм – це чинник і засіб організації та самоорганізації людського суспільства». Вважаємо, що патріотизм лежить в основі формування громадянської зрілості (Імерідзе & Люльчак, 2022: 33).

Даним оглядом доведено, що йде процес збільшення уваги до національно-патріотичного виховання взагалі, а також до

громадянсько-патріотичного виховання зокрема, в закладах вищої освіти та існує потреба оптимізувати сутність громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання в умовах воєнного стану в Україні.

До речі, звертаємо увагу наукового загалу, що саме тепер, коли йде російсько-українська війна актуальними стають напрями військово-патріотичного виховання: «формування оборонної свідомості; популяризація військової служби; залучення громадян до сприяння безпеці і обороні України; розвиток військово-прикладного і службово-прикладного спорту, технічної творчості та інновацій; широке залучення школярів до загальнодержавних, регіональних та місцевих заходів військово-патріотичного виховання; обов'язкове викладання предмета «Захист України» під час здобуття профільної середньої освіти; підготовка кваліфікованого кадрового потенціалу з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, учасників Революції Гідності з подальшим їх залученням до організації та здійснення освітньої діяльності з початкової військової підготовки, реалізації програм, проектів та заходів військово-патріотичного виховання; залучення ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, учасників Революції Гідності до організації та здійснення програм, проектів та заходів військово-патріотичного виховання».

Важливою нині є також і мета військово-патріотичного виховання. «Метою військово-патріотичного виховання є формування оборонної свідомості, готовності стати до лав Збройних Сил України та інших формувань сектору безпеки та оборони України, готовності до національного спротиву» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Даним дослідженням обґрунтовано, що національна вища школа передовсім має виховувати справжніх патріотів, громадян України, що досягли громадянської зрілості саме в процесі набуття професійної освіти у виші. Отже, формування громадянської зрілості залишається натепер важливою і значущою проблемою для освітнього середовища закладів вищої освіти різних спеціальностей.

Для визначення сутності громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання необхідно спиратися на важливість зміцнення громадянських якостей здобувачів вищої

освіти різних спеціальностей (наукові розвідки С. Грищенко з співавт. та М. Імерідзе, С. Люльчак). Вчені зазначають, що формування активної життєвої позиції значно прискорює процес формування громадянської зрілості студентської молоді. Ця ж група сучасних вітчизняних вчених наголошує на тому, що національно-патріотичне виховання є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави, а також засобом громадянської освіти в період навчання в закладах вищої освіти різних спеціальностей (Грищенко & Ілішова & Єфімов & Макогончук, 2022: 120; Імерідзе & Люльчак, 2022: 32–37).

Даний науковий огляд потребує більш глибокого розгляду процесу здобуття громадянської освіти здобувачами вищої освіти. В основі даної тези маємо зазначити ст. 11 Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022). Метою громадянської освіти є «формування та розвиток громадянських компетентностей на основі загальнолюдських цінностей та суспільно-державних (національних) цінностей України. Здобуття громадянської освіти забезпечується суб'єктами освітньої діяльності».

Також в Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022) констатовано, що «громадянська освіта в Україні спрямовується на формування та розвиток громадянських компетентностей через: викладацьку діяльність; просвітницьку діяльність; соціальну рекламу; залучення громадян до процесів формування та реалізації державної, регіональної і місцевої політики; участь громадян у масових просвітницьких заходах» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Громадянська освіта охоплює усі види освіти (формальну, неформальну, інформальну), а також усі складники освіти, усі рівні освіти та всі вікові групи громадян.

В даному контексті маємо констатувати, що здобувачі вищої освіти різних спеціальностей мають бути обізнаними щодо внутрішньої та зовнішньої політики України, Законів України, рішень Президента України та Кабінету Міністрів України. Це допомагає виховувати повагу до законодавчих норм нашої держави.

Сутність громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання залежить від складових громадянської здобувачів вищої освіти. М. Імерідзе, С. Люльчак такими вважають: історію Батьківщини, важливі події в країні, почуття гордості за Україну, її видатних людей; громадянську ініціативність і активність, патріотичну свідомість і громадянську відповідальність; добровільну участь в праці на загальну користь, готовність трудитися для розвитку Батьківщини; шанобливе ставлення до мови та духовних цінностей нашої країни; знання державної мови, постійне піклування про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту на міжнародному рівні; знання власної культури, традицій, звичаїв, символіки та мистецтва, духовних надбань рідного народу; бережливе ставлення до природи, повага до батьків, старшого покоління; готовність захищати честь і гідність, свободу і незалежність народу України (Імерідзе & Люльчак, 2022: 32–37).

Щодо ключових індикаторів ефективності реалізації державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, то вони є базовими показниками ефективності такої політики розвитку громадянського суспільства в Україні.

Законодавством України виокремлено наступні ключові індикатори: «збільшення кількості громадян, які пишаються своїм українським походженням та/або громадянством; зменшення кількості громадян, які виїждять з України за кордон на постійне проживання або залишаються на постійне проживання за кордоном після тимчасового виїзду з України; збільшення кількості громадян України, які повертаються в Україну після виїзду за кордон на постійне проживання, осіб, яким надано статус закордонного українця, закордонних українців, які виявили бажання набути громадянство України;» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022) «збільшення частки громадян України, які, за даними соціологічних опитувань, бажають, щоб їхні діти проживали в Україні; збільшення кількості громадян України та закордонних українців, які подорожують у межах території України з пізнавально-рекреаційною метою; збільшення кількості громадян України, які беруть участь у голосуванні під час виборів та референдумів, що проводяться в Україні відповідно до закону; збільшення кількості громадян України, залучених

органами державної влади та органами місцевого самоврядування до процесу формування політики та прийняття управлінських рішень;» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022) «збільшення частки громадян України, які, за даними соціологічних опитувань, вважають неприпустимим для себе особисто застосування корупційних практик, у тому числі на побутовому рівні; збільшення кількості громадян України, насамперед дітей та молоді, залучених до проєктів у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, що реалізуються на місцевому, всеукраїнському та міжнародному рівні; збільшення кількості громадян, які володіють українською мовою;» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022) «збільшення обсягів україномовного інформаційного та культурного продукту; збільшення кількості культурних продуктів, спрямованих на національно-патріотичне та військово-патріотичне виховання; збільшення кількості соціальної реклами, спрямованої на реалізацію завдань державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності; збільшення відвідуваності закладів, що популяризують культурні надбання українського народу, організують заходи, присвячені боротьбі за незалежність і територіальну цілісність України;» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022) «збільшення кількості глядачів на переглядах творів кіномистецтва, що розкривають героїчне минуле та сьогодення українського народу, його боротьбу за незалежність і територіальну цілісність України; підвищення серед громадян України та закордонних українців рівня знань про видатних особистостей українського державотворення, визначних військових, науковців, діячів культури, спортсменів, підприємців та інших визначних представників українського народу; збільшення кількості підготовлених фахівців у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, зокрема з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, учасників Революції Гідності;» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022) «функціонування систем добровільної професійної військової підготовки населення та кадрової підготовки

вихователів, інструкторів військово-патріотичного виховання; збільшення кількості осіб, які щороку приймаються в добровільному порядку на військову службу (за контрактом) або на добровільних засадах залучаються до служби (праці за трудовим договором) у Збройних Силах України; збільшення частки громадян України, які, за даними соціологічних опитувань, готові захищати незалежність та територіальну цілісність України зі зброєю в руках; зменшення кількості правопорушень, вчинених громадянами України; покращення екологічної ситуації в Україні у результаті діяльності держави, територіальних громад, інститутів громадянського суспільства, установ, підприємств, організацій» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Констатуємо, що до сутнісних складових громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти відносимо вивчення біографії видатних людей України, які пов'язали своє життя з нашою державою. А також в контексті національно-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти необхідною сутнісною складовою вважаємо роз'яснення серед здобувачів вимог Закону України «Про військовий обов'язок і військову службу» (1992, нова редакція 23.04.2022), Військової присяги на вірність українському народові та військових статутів, організації зустрічей з ветеранами російсько-української війни, відвідування військових кафедр закладів вищої освіти (Про військовий обов'язок і військову службу: Закон України, 1992, 2022).

Суб'єкти освітньої діяльності (для нашого дослідження – заклади вищої освіти) у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності мають: забезпечувати здобуття громадянських компетентностей здобувачами освіти, їх громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне та духовно-моральне виховання під час здійснення освітньої діяльності; реалізувати проекти у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, сприяють у реалізації таких проектів іншими суб'єктами відносин у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності; здійснювати підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності; долучати громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території України, до

реалізації проєктів у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, спрямованих на громадянську освіту, у тому числі із застосуванням онлайн-інструментів здобуття громадянської освіти; здійснювати наукове та/або методичне забезпечення педагогічної та науково-педагогічної діяльності в частині утвердження української національної та громадянської ідентичності (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Тобто, заклади вищої освіти та інші суб'єкти освітньої діяльності в межах освітнього процесу мають забезпечувати національно-патріотичне, військово-патріотичне виховання та громадянську освіту здобувачів вищої освіти (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Метою формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти у вищих України в умовах російської повномасштабної неспровокованої агресії у сфері громадянсько-патріотичного виховання є виховання патріотизму, поваги до військової служби та готовності до захисту нашої країни й повазі до чинного законодавства України.

Маємо констатувати, що формування громадянської зрілості вважається важливим засобом громадянської освіти. Саме тому, проводити виховну роботу з формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти обов'язково мають заступники директорів інститутів, заступники деканів факультетів, куратори академічних груп, викладачі освітніх компонентів (дисциплін). Необхідно приділяти особливу увагу здобувачам вищої освіти, що навчаються на 1-4 курсах бакалаврату. Даним дослідженням доведено, що ця складова необхідна для здобувачів всіх освітніх програм закладів вищої освіти (Грищенко & Ілішова & Єфімов & Макогончук, 2022: 120; Національно-патріотичне виховання як пріоритетний напрямок виховного процесу в закладах позашкільної освіти, 2019: 4-5).

Здобувачі вищої освіти бакалаврату, які прийняли участь в опитуванні, вважають, що повага до державної мови, піднесення її престижу серед громадян є важливим аспектом формування й розвитку громадянської зрілості та основою громадянсько-патріотичного виховання в освітньому середовищі ЗВО нині. С. Грищенко зазначає, що «процес національно-патріотичного виховання потрібно будувати так, щоб він сприяв накопиченню

позитивного досвіду і відповідної поведінки» (Грищенко, 2009: 47). Саме цей факт важливий для виокремлення сутності національної ідеї в процесі формування громадянської зрілості здобувачів вищої освіти.

І. Бужина, С. Грищенко, О. Ілішова, Д. Єфімов, З. Курлянд, Н. Макогончук обґрунтовують той факт, що сьогодні формування громадянської зрілості та громадянсько-патріотичне виховання вимагають постійного вдосконалення. С. Грищенко також зазначає, що в цьому процесі важливо спиратися «на формування готовності до прийняття рішень відносно різноманітних аспектів життєвих перспектив». Також вчена вважає, що «формування громадянської зрілості тісно пов'язане з особистісним самовизначенням» (Грищенко, 2019: 131; Грищенко & Ілішова & Єфімов & Макогончук, 2022: 119–123).

Авторський колектив під керівництвом Ю. Якименка характеризує процес громадянської освіти в сучасній Україні констатує, що «первинними в системі громадянської освіти в Україні були й залишаються питання прав та свобод людини і громадянина. Саме приписи Основного Закону України про права та свободи людини складають своєрідну «серцевину» конституційно-правових засад громадянської освіти в Україні. Визначальним в цьому плані є насамперед положення ст. 3 Конституції України, відповідно до яких людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. При цьому саме права та свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави, і держава повинна відповідати перед людиною за свою діяльність» (Конституція України, 1996; Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні, 2023: 9).

Заклади вищої освіти сучасної України потребують самореалізації і самоактуалізації здобувачів вищої освіти різних спеціальностей (Закон України «Про освіту»), «виховання громадянської зрілості має бути спрямоване на усвідомлення свого громадянського обов'язку на основі патріотичних, національних і загальнолюдських духовних цінностей. В них утверджуються якості громадянина – патріота України» (Імерідзе & Люльчак, 2022; Про освіту: Закон України, 2017).

Основними завданнями закладів сфери утвердження української національної та громадянської ідентичності (*заклади освіти,*

заклади культури, молодіжні центри, інші заклади, які здійснювали діяльність з національно-патріотичного виховання, військово-патріотичного виховання та/або громадянської освіти) законодавством визначено такі: «реалізація державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності шляхом участі в реалізації заходів державних, регіональних та місцевих цільових програм або здійснення власних заходів у зазначеній сфері; надання інформаційної підтримки фахівцям у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності та волонтерам; забезпечення умов для набуття громадянами громадянських компетентностей, вдосконалення знань та навичок, необхідних в умовах воєнних дій чи надзвичайних ситуацій; забезпечення роботи гуртків, клубів та інформаційних центрів; залучення ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, учасників Революції Гідності до процесів утвердження української національної та громадянської ідентичності» (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Результати даного теоретичного дослідження дозволяють стверджувати, що сьогодні важливо більше уваги приділяти ідеї зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства. Це ефективно впливає на процес формування патріотизму та утвердження національних цінностей студентської молоді.

Також маємо зазначити, що громадянська зрілість тісно пов'язана з вихованням патріотизму бакалаврантів та магістрантів різних спеціальностей в умовах університету.

Ю. Якименко з співавторами в наукових розвідках обґрунтовує той факт, що вагоме значення у визначенні змісту конституційних засад громадянської освіти в Україні отримали положення статей 21, 22, 23 та 24 Конституції України. Науковець зазначає, що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах, а права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними» (Конституція України, 1996; Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні, 2023: 10).

В межах даного дослідження маємо також зазначити, що ефективності формування громадянської зрілості мають сприяти, зокрема: «збільшення відвідуваності закладів, що популяризують культурні та національно-мистецькі традиції Українського народу,

а також експозиції музеїв, присвячених національно-визвольній боротьбі за незалежність і територіальну цілісність України»; підвищення серед громадян України та представників світового українства рівня знань про видатних особистостей українського державотворення, визначних українських учених, педагогів, спортсменів, військових, підприємців, провідних діячів культури, мистецтв, а також духовних провідників Українського народу; збільшення передплати та обсягів розповсюдження україномовних (насамперед дитячих і молодіжних) друкованих видань національно-патріотичного спрямування, що розкривають героїчне минуле та сьогодення Українського народу, його боротьбу за незалежність та територіальну цілісність (Грищенко & Ілішова & Єфімов & Макогончук, 2022: 118; Марковець, 2015: 116–122). Погоджуємося з даною тезою.

Окрім того, в умовах воєнного стану посилюється роль культури як чинника національної ідентичності та єдності, що сприяє укріпленню патріотизму і національної свідомості. Дослідження механізмів формування громадянської зрілості та процесу громадянсько-патріотичного виховання дозволить ефективніше впроваджувати виховні заходи в закладах вищої освіти різних спеціальностей (Стратегія національно-патріотичного виховання, 2019).

Необхідно зазначити, що Конституція України (1996) закріплює «повний спектр» особистих, політичних та соціально-економічних прав та свобод людини, притаманних на загал типовій конституційній державі другої половини минулого (XX-го) століття» (Конституція України, 1996; Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні, 2023: 11).

Як визначено в Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022), науково-методичне забезпечення реалізації державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності здійснюють суб'єкти, що здійснюють державне регулювання в зазначеній сфері, відповідно до повноважень, визначених цим Законом, спільно з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та у взаємодії з відповідними інститутами громадянського суспільства.

Найбільш ефективним в цьому є розроблення і видання методичних матеріалів з питань утвердження української національної та громадянської ідентичності; видання навчальної та науково-методичної літератури, створення інших матеріалів з питань утвердження української національної та громадянської ідентичності, а також організації співпраці із закладами, установами, організаціями для підвищення ефективності наукового та навчально-методичного забезпечення та ін. (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2022).

Як обґрунтовує творчий колектив науковців під керівництвом Ю. Якименка: «Візія політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності – соціально активні та відповідальні громадяни, з утвердженою українською національною та громадянською ідентичністю на основі суспільно-державних (національних) цінностей України, живуть в державі, яка є частиною європейського та євроатлантичного простору, де забезпечено конституційні гарантії прав і свобод людини і громадянина, досягнуто єдності в суспільстві, подолано суперечності соціокультурного, мовного та регіонального характеру» (Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні, 2023: 339–340).

Підсумовуючи маємо констатувати, що сутність громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України має в основі патріотизм та національну свідомість. Сьогодні важливо актуалізувати як різні складові громадянської зрілості, так і процес громадянсько-патріотичного виховання.

Висновки. 1. Важливими складовими громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України є вивчення біографій видатних людей нашої держави, які пов'язали своє життя з Україною та роз'яснення серед здобувачів вимог Закону України «Про військовий обов'язок і військову службу», відвідування військових кафедр закладів вищої освіти. 2. Громадянська компетентність – здатність здобувача вищої освіти реалізовувати і захищати права та свободи людини і громадянина, відповідально ставитися до обов'язків громадянина, брати активну участь у суспільному житті, підтримувати розвиток демократичного суспільства та утверджувати верховенство права. 3. Громадянська освіта є сукупністю систематизованих знань,

умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, здорового способу життя. 4. Складовими громадянської компетентності є: громадянські знання; громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства; громадянські чесноти, норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства. 5. Актуальною є потреба у збільшенні кількості і якості соціальної реклами з популяризації громадянсько-патріотичного виховання як наскрізного виховного процесу, спрямованого на усвідомлення здобувачами вищої освіти різних спеціальностей власної відповідальності за розвиток успішної країни та важливості турботи про благо українського народу.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо розроблення методичного забезпечення процесу формування громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України та всіх учасників освітнього середовища університетів.

Список використаних джерел

1. Батіщева О. Громадянська освіта як інструмент формування громадянського суспільства в Україні: проблеми та шляхи їх подолання. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції* (Острого, 19 черв. 2013 р.) / Відп. ред. О.С. Батіщева. Острого: ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 9–15.

2. Грищенко С.В., Ілішова О.М., Єфімов Д.В., Макогончук Н.В. Проблема національно-патріотичного виховання. *Інноваційна педагогіка*. № 44. Т. 1. 2022. С. 119–123.

3. Грищенко С.В. Самовиховання особистості: монографія. Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2009. 252 с.

4. Грищенко С.В. Самовдосконалення особистості: монографія. Під науковою редакцією: З.Н. Курлянд, І.В. Бужиної. Чернігів: Десна Поліграф, 2019. 192 с.

5. Демешкевич В.А. Особливості патріотичного виховання молоді в контексті розвитку сучасного суспільства. 2021. URL: www.management.kr.sch.in.ua/naukovo-praktachna_internet-K.

6. Жадько О. Громадянська освіта як пріоритетний напрямок виховання молоді. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції* (Острого, 19 черв. 2013 р.) / Відп. ред. О.С. Батіщева. Острого: ГО

«Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 16– 21.

7. Імерідзе М.Б., Люльчак С.Ю. Формування громадянської зрілості в процесі національно-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія «Педагогічні науки». Випуск 17(173). 2022. С. 31–37.

8. Конституція України від 28.06.1996. Документ 254к/96-ВР, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.01.2020, підстава – 27-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.

9. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави, 2000 Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави. *Педагогічна газета*. 2000. № 6 (72), червень. 6 с.

10. Концепція національного виховання. *Початкова школа*. 1994. № 7. С. 48–52.

11. Кочерга О. Формування соціальної відповідальності як структурної компоненти громадянської компетентності сучасного вчителя. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід: матеріали Першої науково-практичної конференції (Острог, 19 черв. 2013 р.)* / Відп. ред. О.С. Батіщева. Острог: ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 37–43.

12. Марковець В. Виховання патріотичної особистості в умовах становлення незалежної держави державно-управлінський аспект. *Збірник наукових праць. «Ефективність державного управління»*. 2015. Вип. 43. С. 116–122.

13. Національно-патріотичне виховання як пріоритетний напрямок виховного процесу в закладах позашкільної освіти. *Збірник «Грані науково-технічної творчості Запорізької області»*. № 2 (2019). Запоріжжя, 2019. С. 4–5.

14. Про військовий обов'язок і військову службу: Закон України від 1992. Нова редакція 23.04.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12#Text>.

15. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

16. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13 грудня 2022. № 2834-ІХ. Документ 2834-ІХ, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.01.2025, підстава – 3788-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>.

17. Стратегія національно-патріотичного виховання: Указ Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019. URL : <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025>.

18. Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні. / Ю. Якименко (керівник) авторського

колективу. Київ: Видання підготовлене за сприяння Представництва Фонду Ганнса Зайделя в Україні, 2023. 352 с.

19. Bellamy R. *Citizenship: A Very Short Introduction*. Oxford: University Press, 2008. 152 p.

20. Kahne, J. Westheimer, J. Teaching democracy: what schools need to do. *Phi Delta Kappa*. N.Y., 2003. Vol. 85. № 1. Pp. 34–66.

21. Knefelkamp L. Lee. Civic Identity: Locating Self in Community. *Diversity & Democracy*. 2008. Vol. 11. No. 2. Pp. 1–3. URL: <http://www.diversityweb.org/DiversityDemocracy/vol11no2/vol11no2.pdf>.

References

1. Batishcheva, O. (2013). Hromadianska osvita yak instrument formuvannya hromadianskoho suspilstva v Ukraini: problemy ta shliakhy yikh podolannya. [Civic education as a tool for forming civil society in Ukraine: problems and ways to overcome them]. *Aktualni problemy hromadianskoi osvity: ukraïnskyi ta zarubizhnyi dosvid: [Current problems of civic education: Ukrainian and foreign experience]*: materialy Pershoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Ostroh, 19 cherv. 2013 r.) / Vidp. red. O.S. Batishcheva. Ostroh: HO «Tsentr demokratychnoho liderstva, Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», ss. 9–15 [in Ukrainian].

2. Hryshchenko, S.V., Ilishova, O.M., Yefimov, D.V., Makohonchuk, N.V. (2022). Problema natsionalno-patriotychnoho vykhovannya. [The problem of national and patriotic education]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, № 44, T. 1, ss. 119–123 [in Ukrainian].

3. Hryshchenko, S.V. (2009). Samovykhovannya osobystosti: [Self-education of the individual] monohrafiia. [monograph]. Chernihiv: Chernihivskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni T.H. Shevchenka [in Ukrainian].

4. Hryshchenko, S.V. (2019). Samovdoskonalennia osobystosti: [Self-improvement of the personality] monohrafiia. [monograph]. Pid naukovoïu redaktsiïeu: Z.N. Kurliand, I.V. Buzhynoi. Chernihiv: Desna Polihraf [in Ukrainian].

5. Demeshkevych, V.A. (2021). Osoblyvosti patriotychnoho vykhovannya molodi v konteksti rozvytku suchasnoho suspilstva. [Peculiarities of patriotic education in the context of the development of modern society]. URL: www.management.kr.sch.in.ua/naukovo-praktachna_internet-K (data zvernennia 11.08.2025) [in Ukrainian].

6. Zhadko, O. (2013). Hromadianska osvita yak priorytetnyi napriamok vykhovannya molodi. [Civic education as a priority area of youth education]. *Aktualni problemy hromadianskoi osvity: ukraïnskyi ta zarubizhnyi dosvid: [Current problems of civic education: Ukrainian and foreign experience]* materialy Pershoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Ostroh, 19 cherv. 2013 r.) / Vidp.

red. O.S. Batishcheva. Ostroh: HO «Tsentr demokratychnoho liderstva, Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», ss. 16– 21 [in Ukrainian].

7. Imeridze, M.B., Liulchak, S.Yu. (2022). Formuvannia hromadianskoi zrilosti v protsesi natsionalno-patriotychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity. [Formation of civic maturity in the process of national-patriotic education of students of higher education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka – Bulletin of the T.G. Shevchenko Chernihiv Collegium National University*. Seriiia «Pedahohichni nauky», Vypusk 17(173), ss. 31–37 [in Ukrainian].

8. Konstytutsiia Ukrainy (1996) [Constitution of Ukraine] vid 28.06.1996. Dokument 254k/96-VR, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 01.01.2020, pidstava – 27-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].

9. Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavy. (2000). [The concept of civic education in the conditions of the development of the Ukrainian state]. *Pedahohichna hazeta – Pedagogical newspaper*, № 6 (72), cherven 12 [in Ukrainian].

10. Kontseptsiiia natsionalnoho vykhovannia. [The concept of national education]. 1994. *Pochatkova shkola. [Elementary school]*. № 7. ss. 48–52 [in Ukrainian].

11. Kocherha, O. (2013). Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti yak strukturnoi komponenty hromadianskoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia. [Formation of social responsibility as a structural component of the civic competence of a modern teacher]. *Aktualni problemy hromadianskoi osvity: ukrainskyi ta zarubizhnyi dosvid: [Current problems of civic education: Ukrainian and foreign experience]: materialy Pershoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Ostroh, 19 cherv. 2013 r.) / Vidp. red. O.S. Batishcheva*. Ostroh: HO «Tsentr demokratychnoho liderstva, Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», ss. 37– 43 [in Ukrainian].

12. Markovets, V. (2015). Vykhovannia patriotychnoi osobystosti v umovakh stanovlennia nezalezhnoi derzhavy: derzhavno-upravlinskyi aspekt. [Education of a patriotic personality in the conditions of the formation of an independent state: the state-management aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats. [Collection of scientific papers]. «Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia»*, Vyp. 43, ss. 116–122 [in Ukrainian].

13. Natsionalno-patriotychno vykhovannia yak priorytetnyi napriamok vykhovnoho protsesu v zakladakh pozashkilnoi osvity. (2019). [National-patriotic education as a priority direction of the educational process in out-of-school education institutions] *Zbirnyk [Collection] «Hrani naukovo-tekhnichnoi tvorchosti Zaporizkoi oblasti»*, № 2 (2019), Zaporizhzhia, ss. 4–5 [in Ukrainian].

14. Pro viiskovy oboviazok i viiskovu sluzhbu: (1992) [About military duty and military service] *Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 1992*. Nova redaktsiia 23.04.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12#Text> (data zvernennia 14.08.2025) [in Ukrainian].

15. Pro osvitu: [About education]: (2017) Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

16. Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti: [On the basic principles of state policy in the field of strengthening Ukrainian national and civic identity]: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 13 hrudnia 2022. № 2834-IX. Dokument 2834-IX, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 01.01.2025, pidstava – 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

17. Stratehiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia: (2019): [Strategy of national and patriotic education] Ukaz Prezydenta Ukrainy [Decree of the President of Ukraine] vid 18 travnia 2019 roku № 286/2019. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025> (data zvernennia 12.08.2025) [in Ukrainian].

18. Suchasnyi stan, priorytety ta perspektyvy rozvytku systemy hromadianskoi osvity v Ukraini. (2023). [Current status, priorities and prospects for the development of the civic education system in Ukraine]. / Yu. Yakymenko (kerivnyk) avtorskoho kolektyvu. Kyiv: Vydannia pidhotovlene za spriannia Predstavnytstva Fondu Hannsa Zaidelia v Ukraini [in Ukrainian].

19. Bellamy, R. (2008). Citizenship: A Very Short Introduction. Oxford: University Press, 152 p. [in English].

20. Kahne, J. Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: what schools need to do. *Phi Delta Kappa*. N.Y., Vol. 85. № 1. Pp. 34–66 [in English].

21. Knepfelkamp, L. Lee. (2008). Civic Identity: Locating Self in Community. *Diversity & Democracy*. Vol. 11. No. 2. Pp. 1–3. URL: <http://www.diversityweb.org/DiversityDemocracy/vol11no2/vol11no2.pdf> (data zvernennia 08.08.2025) [in English].

.....

Максим ІМЕРІДЗЕ

Maksym IMERIDZE

ORCID 0000-0002-1249-5018

ORCID 0000-0002-1249-5018

Кандидат педагогічних наук,
Приватний вищий навчальний заклад
«Медико-Природничий університет»
(Миколаїв, Україна)
E-mail: Max.imeridze@gmail.com

PhD of pedagogical sciences,
Private higher educational institution
«Medical and Natural University»
(Mykolaiv, Ukraine)
E-mail: Max.imeridze@gmail.com

Ірина БУЖИНА **Irina BUZHINA**

ORCID 0000-0002-7455-2794

ORCID 0000-0002-7455-2794

*Доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
психології и педагогіки,
Одеський державний університет
внутрішніх справ
(Одеса, Україна)
E-mail: bugina.irina@gmail.com*

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the
Department of Psychology and
Pedagogy, Odessa State University
of Internal Affairs
(Odesa, Ukraine)
E-mail: bugina.irina@gmail.com*

Наталія МАКОГОНЧУК **Nataliia MAKOHONCHUK**

ORCID 0000-0001-7378-8917

ORCID 0000-0001-7378-8917

*Кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
педагогіки та соціально-
економічних дисциплін,
Національна академія Державної
прикордонної служби України
імені Б. Хмельницького
(Хмельницький, Україна)
E-mail: wysenka@ukr.net*

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate
Professor of the Psychology,
Pedagogics and social-economic
disciplines department
Bohdan Khmelnytskyi,
National Academy of the State Border
Guard Service of Ukraine
(Khmelnytskyi, Ukraine)
E-mail: wysenka@ukr.net*

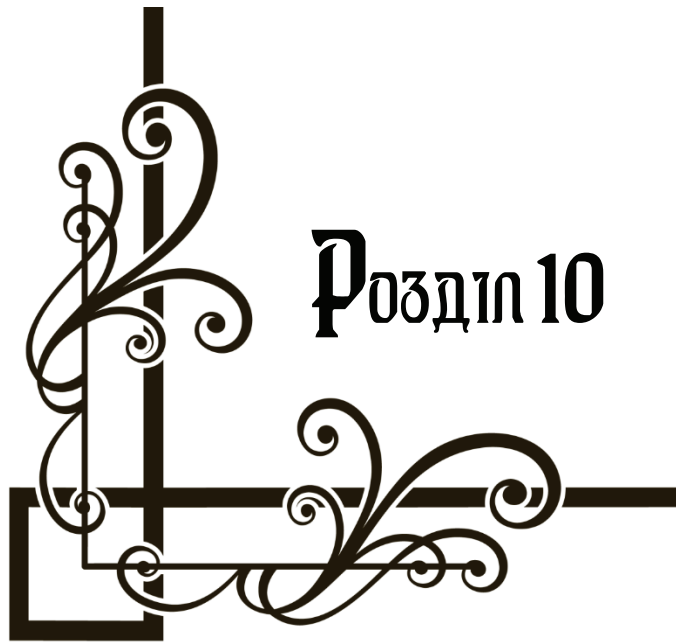
Дмитро ПЕНЬКОВЕЦЬ **Dmytro PENKOVETS**

ORCID 0000-0003-0088-6924

ORCID 0000-0003-0088-6924

*Аспірант,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(м. Чернігів, Україна)
E-mail: penkovetsdm@gmail.com*

*Postgraduate Student,
Т. Н. Shevchenko
National University
«Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: penkovetsdm@gmail.com*



УДК 37.013.42+37.013.3+37.014.54

DOI 10.69842/prof2025.3.10

Ліна РИБАЛКО

Lina RYBALKO

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGY OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

Стаття присвячена аналізу трансформації освітніх парадигм у системі професійної освіти та їх впливу на зміст, структуру і процес підготовки майбутніх фахівців. Розкрито історичну еволюцію основних парадигм освіти – від класичної знаннєвої до сучасної компетентнісної, конструктивістської та цифрово-інноваційної. Зазначено, що парадигмальні зрушення відображають глибокі зміни в соціально-економічному, технологічному та культурному середовищі, вимагаючи переосмислення мети, методів і форм професійного навчання. Особливу увагу приділено компетентнісній парадигмі, яка нині домінує в освітньому дискурсі, оскільки вона спрямована на формування здатності фахівця діяти в складних, змінних умовах сучасного ринку праці. Окреслено тенденції інтеграції освітніх парадигм, що дозволяє створювати гнучкі та адаптивні моделі професійної підготовки.

У статті також акцентовано на важливості цифровізації освіти, розвитку навичок soft skills та індивідуалізації навчальних траєкторій у

контексті парадигмальних змін. Теоретичні висновки мають прикладне значення для модернізації професійної освіти, підвищення її якості та відповідності викликам сучасного світу. Схарактеризовано ключові парадигмальні підходи крізь призму їх впливу на зміст, методи та цілі професійної підготовки фахівців. Обґрунтовано, що перехід від знаннєвої до компетентнісної та цифрово-гнучкої парадигми зумовлює необхідність переосмислення ролі педагога, навчального середовища та змісту освіти. Зазначено, що сучасна професійна освіта має ґрунтуватися на інтеграції кількох парадигм, адаптованих до потреб ринку праці, соціальних змін і технологічного розвитку. Представлені міркування можуть слугувати основою для подальших наукових досліджень у сфері освітології та педагогіки професійної школи. Стаття може слугувати теоретико-методологічним підґрунтям для подальших досліджень у сфері модернізації професійної освіти.

Ключові слова: якісна освіта, професіоналізм, професіоналізм викладача, професійна діяльність.

The article is devoted to the analysis of the transformation of educational paradigms in the system of professional education and their impact on the content, structure, and process of training future specialists. The historical evolution of key educational paradigms is revealed – from the classical knowledge-based to the modern competence-based, constructivist, and digitally innovative paradigms. It is noted that paradigm shifts reflect profound changes in the socio-economic, technological, and cultural environment, necessitating a rethinking of the goals, methods, and forms of professional training. Particular attention is paid to the competence-based paradigm, which currently dominates the educational discourse, as it focuses on developing the specialist's ability to act in complex and dynamic labor market conditions. The article outlines trends in the integration of educational paradigms, which enables the creation of flexible and adaptive models of professional training.

The importance of digitalization in education, the development of soft skills, and the individualization of learning trajectories in the context of paradigm shifts is emphasized. Theoretical conclusions have practical significance for the modernization of professional education, enhancing its quality and alignment with the challenges of the contemporary world. The ideas presented may serve as a basis for further scientific research in the field of educational studies and vocational pedagogy.

Key paradigmatic approaches – traditional, cognitive, competence-based, learner-centered, and digital-innovative – are considered through the lens of their influence on the content, methods, and objectives of professional training. It is substantiated that the transition from the knowledge-oriented to the competence-based and digitally flexible paradigm necessitates a rethinking of the teacher's role, the learning environment, and educational content. It is emphasized that modern professional education should be based on the integration of several paradigms adapted to labor market needs, social changes, and technological progress. The article may serve as a theoretical and methodological foundation for further research in the field of professional education modernization.

Key words: quality education, professionalism, teacher professionalism, professional activity.

Постановка проблеми. Сучасна система професійної освіти зазнає глибоких трансформацій під впливом динамічних соціально-економічних, культурних та технологічних змін. У таких умовах актуалізується необхідність переосмислення теоретико-методологічних засад організації професійної підготовки фахівців, зокрема – крізь призму освітніх парадигм. Протягом останніх десятиліть відбувся перехід від традиційної знанневої моделі до компетентнісної, конструктивістської, а нині – до цифрово-гнучкої парадигми, що передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, міждисциплінарність, розвиток критичного мислення і soft skills та адаптивність здобувача освіти.

Водночас спостерігається концептуальна неоднорідність і фрагментарність у розумінні змісту й практичного застосування сучасних освітніх парадигм у сфері професійної освіти. Існує потреба в ґрунтовному аналізі парадигмального поля освіти з метою визначення оптимальних підходів до формування змісту, методів і цілей професійного навчання в умовах нової освітньої реальності. Це зумовлює необхідність наукового дослідження сутності та еволюції освітніх парадигм, їхньої взаємодії та інтеграції у контексті модернізації професійної освіти, що й визначає актуальність наукової проблеми сучасної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні науковці активно досліджують трансформацію освітніх парадигм та їхній вплив на професійну підготовку фахівців. Зокрема, В. Мокляк та С. Тарелко окреслили сутність та зміст освітньої парадигми як фундаментального фреймворку, що визначає структуру, зміст, цілі та методи освітньої програми; автори виділили парадигми, орієнтовані на студента, конструктивістські та інноваційно-гнучкі, що акцентують розвиток навичок XXI століття (Мокляк, Тарелко, 2023: 149).

У своєму дослідженні О. Акімова, Д. Матіюк і Л. Задворняк деталізували еволюцію освітніх парадигм: від традиційної до індустріальної, гуманістичної, інформаційної і сучасної парадигми XXI століття з акцентом на нові філософські ідеї, інноваційність та індивідуалізацію навчання (Акімова, Матіюк, Задворняк, 2025: 19).

У контексті фокусування на компетентнісному підході, дослідження Н. Мельник з професійної підготовки вихователів дитячих садків показало, що компетентнісний підхід визначає структуру професійної компетентності та задає орієнтири підготовки педагогів у професійній освіті України (Мельник, 2016: 107).

Компетентнісний підхід... потребує трансформації та формування нових підходів до визначення змісту освіти... (Якимчук, 2020: 114).

Міжнародні аналітичні огляди, такі як робота А. Хаддушан (2017) підтверджують, що компетентнісний підхід дозволяє досягти адекватності між підготовкою фахівців та потребами ринку праці, виступаючи відповіддю на проблему «тренування відповідно до зайнятості» (Haddouchane, Bakkali, Ajana, Gassemi, 2017).

Якісна освіта та компетенції майбутніх фахівців стають найважливішою цінністю сучасної інформаційної цивілізації та суспільства знань (Біляковська, 2019: 65).

Дослідження Нін Юїлінь і Соломон Данкуа Дансо вказують на зростаюче значення цифрової інновації в освіті: навчальні установи мають акцентувати увагу на педагогічній готовності до інтеграції цифрових технологій, розвитку soft skills і адаптивності в навчальному середовищі (Yulin, Danquah, 2025: 2).

Для функціонування в інформаційному суспільстві... необхідно перевести педагогічну науку з «допарадигмальної» стадії на «парадигмальну» (Bogachkov, Feldman, 2015: 34–35).

Національні концептуальні підходи також враховують феномен поліпарадигмальності, підкреслюючи, що сучасна педагогічна реальність вимагає поєднання гуманітарних, компетентнісних й інноваційних парадигм як життєвої платформи освітнього процесу (Мієр, 2021: 73).

Крім того, модель ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge), розроблена Mishra & Koehler (згодом доповнена Shulman), служить прикладом інтеграції цифрової складової в педагогічну парадигму, що демонструє, як технологічні, педагогічні та предметні знання формують основу сучасного викладацького професіоналізму (Major, McDonald, 2021: 51).

Методологія дослідження. Методологічною основою дослідження слугує сукупність загальнонаукових і спеціальних підходів та методів, які забезпечують комплексний аналіз феномена методології освітніх парадигм у контексті розвитку професійної освіти.

Застосовано системний підхід, що дозволяє розглядати освітню парадигму як складне, цілісне утворення, структуроване за змістовими, методичними та аксіологічними компонентами. Культурологічний підхід забезпечує розкриття парадигмальної еволюції освіти у зв'язку з трансформаціями в суспільстві, ціннісними орієнтирами та освітніми ідеалами. Аксіологічний підхід

дозволяє аналізувати зміну цінностей у професійній підготовці фахівців у контексті переходу до компетентнісної та інноваційно-цифрової парадигм.

У дослідженні використано такі емпіричні методи, як: аналіз наукових джерел – для узагальнення теоретичних положень щодо поняття «освітня парадигма»; контент-аналіз наукових публікацій і нормативних документів (зокрема, Національної рамки кваліфікацій, стандартів вищої освіти, Європейських підходів до професійної освіти) – для виявлення актуальних тенденцій зміни парадигм; порівняльно-аналітичний метод – для зіставлення різних парадигм освіти (знаннєвої, компетентнісної, особистісно орієнтованої, цифрово-інноваційної) за критеріями змісту, методів та очікуваних результатів. Також застосовано інтерпретативний аналіз, що дозволяє осмислити концептуальні моделі освітніх парадигм у світлі вимог сучасного ринку праці, цифровізації, інтернаціоналізації та гуманітаризації освіти.

Методологія дослідження зорієнтована на синтез теоретичного знання й прикладних підходів до оновлення професійної освіти в Україні з урахуванням міжнародного досвіду та викликів XXI століття.

Мета розділу – теоретичне обґрунтування та аналіз трансформації освітніх парадигм у контексті розвитку професійної освіти, виявлення їх впливу на зміст, методи, цілі та організаційні форми підготовки фахівців, а також окреслення перспектив інтеграції сучасних парадигм для забезпечення якості та відповідності освіти викликам XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Еволюція освітніх парадигм відображає складний процес трансформації змісту, мети та організації навчання відповідно до змін у суспільстві, економіці, технологіях і цінностях. У системі професійної освіти ця еволюція є особливо динамічною, оскільки пов'язана з потребою підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до адаптації в умовах стрімких змін на ринку праці.

З огляду на еволюційний розвиток, доцільним є системний аналіз основних освітніх парадигм, що визначають її сучасний зміст, структуру та методологічні орієнтири.

1. Класична (знаннєва) парадигма – сформована на основі освітніх ідеалів Нового часу (XVII–XIX ст.) і базується на принципі передачі знань від учителя до учня. Основна її мета – формування ґрунтованої особистості шляхом засвоєння знань як академічного

матеріалу. У професійній освіті ця парадигма реалізувалась через авторитарний стиль викладання, стандартизований зміст та домінування репродуктивних методів навчання. Її характерними рисами визначають: ієрархічність, централізованість, фокус на навчальному плані, орієнтація на викладача як єдине джерело знань.

2. Когнітивна парадигма – виникла як відповідь на критику механістичного підходу до навчання. Згідно з цією парадигмою, ключову роль відіграє розвиток пізнавальних процесів: мислення, уяви, логіки, здатності до самостійного аналізу. Вона акцентує увагу на тому, як людина сприймає, структурує та осмислює інформацію. У професійній освіті це відобразилося у впровадженні проблемного навчання, кейс-методів, методів проєктної діяльності. Характерними її рисами є: активізація пізнавальної діяльності, розвиток інтелектуальних навичок, навчання через відкриття.

3. Компетентнісна парадигма – домінуюча в сучасному освітньому дискурсі. Основна її ідея полягає у формуванні у здобувача освіти відповідних компетентностей як здатності застосовувати знання, уміння та навички в реальних життєвих або професійних ситуаціях. Компетентнісний підхід фокусується не лише на результаті (що вивчив студент), а й на його здатності діяти ефективно (що він може зробити). Особливостями реалізації цієї парадигми у професійній освіті є: розробка освітніх програм на основі державних і професійних стандартів; визначення результатів навчання через компетентності; тісний зв'язок теорії з практикою.

4. Особистісно орієнтована парадигма – формується під впливом гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу) та педагогіки співпраці. Сутність цієї парадигми полягає у визнанні індивідуальних потреб, цінностей, можливостей і навчальних стратегій кожного здобувача освіти. У професійній освіті ця парадигма виражається через індивідуалізацію навчання, вибірковість освітнього контенту, тьюторський супровід і партнерську взаємодію між викладачем і студентом. Основна орієнтація: на розвиток особистості, її емоційного інтелекту, самореалізацію в професії.

5. Цифрово-інноваційна парадигма – це інноваційна освітня парадигма, що виникла у відповідь на виклики цифрової трансформації суспільства. Освітній процес інтегрує цифрові технології:

платформи дистанційного навчання, мобільні додатки, хмарні сервіси, штучний інтелект, віртуальні симуляції тощо. Ця парадигма сприяє формуванню цифрових компетентностей, розвитку здатності до самоосвіти, гнучкості, міждисциплінарності та навчання протягом життя (lifelong learning). Основні її ознаки: цифровізація контенту, інтерактивність, персоналізація навчального досвіду, відкритий доступ до глобальних освітніх ресурсів.

Адаптуючись до глибоких і багатоаспектних трансформацій сучасного світу, освітні системи модернізують професійну освіту. У контексті глобалізації, цифрової трансформації, зміни структури ринку праці та посилення нестабільності соціально-економічного розвитку потреба у переосмисленні змісту, форм і функцій професійної освіти набула фундаментального значення. Її модернізація розглядається не лише як технічне оновлення, а як системна, ціннісна й функціональна перебудова, що має забезпечити практичну релевантність і соціальну ефективність освітніх процесів.

Теоретично модернізація професійної освіти ґрунтується на концепції адаптивної освіти (adaptive education), яка передбачає здатність освітніх інституцій гнучко реагувати на динамічні виклики – появу нових професій, автоматизацію рутинної праці, зростання міжгалузевої взаємодії та необхідність безперервного навчання (lifelong learning). Згідно з підходами Б. Тріллінга та Ч. Фадела (2012), сучасна освіта повинна формувати не лише предметну компетентність, а й навички XXI століття: критичне мислення, комунікацію, креативність, інформаційну та цифрову грамотність. У цьому контексті прикладне значення модернізації полягає в підвищенні якості підготовки фахівців, здатних не лише засвоїти професійну інформацію, а й адаптуватися до нових умов, самостійно навчатися, критично оцінювати інформацію та приймати відповідальні рішення (Тріллінг, 2012: 54).

Модернізована професійна освіта також створює умови для:

- впровадження дуального навчання, що поєднує теорію та практику;
- розвитку індивідуальних освітніх траєкторій;
- інтеграції цифрових технологій у навчальний процес;
- посилення партнерства між освітою, бізнесом і громадянським суспільством.

Підвищення якості професійної освіти через її модернізацію тісно пов'язане з реалізацією компетентнісного підходу, в межах

якого зміщується фокус із формального оволодіння знаннями на формування здатності діяти в реальних професійних ситуаціях (І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Єрмоленко). Таким чином, освіта стає засобом не лише професійної кваліфікації, а й соціального становлення особистості, забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці. Крім того, модернізація професійної освіти має важливий соціальний вимір. Вона сприяє зменшенню розриву між освітою та практикою, підвищенню зайнятості молоді, розвитку людського капіталу та сталому економічному зростанню. Саме через оновлення змісту, методів і технологій професійна освіта здатна стати інструментом активної соціальної інтеграції та забезпечення соціальної справедливості.

Модернізація професійної освіти має глибоке прикладне значення, оскільки забезпечує підвищення її адаптивності, практичної спрямованості та якості, формуючи фундамент для особистісного та професійного успіху громадян у змінному і нестабільному світі.

У процесі історичного розвитку та модернізації освітньої системи сформувалися різні парадигмальні підходи, кожен із яких відображає певний світоглядний, педагогічний та методологічний контекст. У професійній освіті ці підходи виступають теоретичною основою для визначення цілей, змісту, методів, засобів і форм організації навчання. Їхня характеристика дозволяє глибше зрозуміти логіку трансформацій сучасної професійної підготовки.

1. Традиційний (знаннєвий) підхід бере початок з класичної моделі освіти, зорієнтованої на передачу готових знань від учителя до учня. У центрі навчального процесу – викладач як головне джерело знань і контролю. Навчання носить здебільшого репродуктивний характер і базується на заздалегідь визначеному змісті. У професійній освіті традиційний підхід часто реалізується у вигляді дисциплінарного поділу знань, стандартизованих навчальних програм, переважання лекційних форм та оцінювання за принципом «правильних відповідей». Його обмеження: недостатня гнучкість, слабка орієнтація на практику, мінімальна увага до індивідуальних особливостей студентів.

2. Когнітивний підхід передбачає зміщення з простої трансляції знань на розвиток пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, логічного мислення, здатності до аналізу, синтезу та узагальнення. У межах професійної освіти когнітивний підхід реалізується через проблемно-орієнтоване навчання, інтеграцію міждисциплінарних

зв'язків, аналітичну роботу з кейсами, моделювання реальних ситуацій. Його переваги – сприяє формуванню гнучкого мислення, здатності самостійно опрацьовувати інформацію та приймати рішення в нестандартних умовах.

3. Компетентнісний підхід – є одним із домінантних у сучасній європейській та українській освіті. Замість простого накопичення знань, він передбачає формування здатності їх застосовувати у професійній діяльності. Основними категоріями компетентнісного підходу є: знання, уміння, навички, ставлення та готовність до дії. У професійній освіті це реалізується через модульно-компетентнісне структурування програм, практикоорієнтоване навчання, виробничу практику, а також оцінювання результатів навчання через демонстрацію реальних дій. Ключові компетентності: комунікативна, міжкультурна, цифрова, проєктна, емоційно-соціальна, підприємницька тощо.

4. Особистісно орієнтований підхід, в основі якого – ідея гуманізації освіти, визнання студента суб'єктом навчального процесу з унікальним досвідом, потребами, мотивацією та стилем навчання. Особистісно орієнтований підхід вимагає врахування індивідуальних освітніх траєкторій, впровадження елементів тьюторства, фасилітації, розвитку емоційного інтелекту, самооцінювання і саморефлексії. У професійній підготовці такий підхід створює умови для професійного самовизначення, творчої самореалізації та стійкої внутрішньої мотивації до навчання й професійного зростання. На практиці реалізується застосуванням адаптивних навчальних курсів, портфолію, навчальних маршрутів, програм soft skills.

5. Інноваційно-цифровий підхід, який пов'язаний з трансформацією освітнього простору під впливом цифрових технологій. У центрі – цифровізація контенту, інтерактивність, відкритий доступ до знань, навчання в будь-який час і в будь-якому місці (anytime/anywhere learning). У професійній освіті реалізується через використання електронних освітніх платформ (Moodle, Google Classroom, Coursera тощо), VR/AR-технологій, симуляторів, онлайн-лабораторій, чат-ботів для навчання. Цінністю цього підходу є: гнучкість освітнього процесу, доступність ресурсів, розвиток цифрової та медіаграмотності студентів, а також забезпечення безперервного навчання.

Розгляд основних освітніх парадигм дозволяє побачити, що кожна з них відображає певний історичний етап розвитку

педагогічної думки, пріоритетні цінності та соціальні запити свого часу. Водночас сучасна професійна освіта функціонує в умовах, коли жодна окрема парадигма не є достатньою для комплексного вирішення актуальних завдань підготовки фахівця. Це зумовлює необхідність переходу від лінійного, однопарадигмального мислення до плюралістичного, міжпарадигмального підходу, що дозволяє синтезувати цінності, методи й стратегії різних парадигм у цілісну модель освіти.

Утім, така інтеграція не може бути механічною чи формальною. Вона вимагає глибокого осмислення того, що і як ми викладаємо, чому саме так, на які ідеї, принципи та цінності спирається освітній процес. У цьому контексті надзвичайно важливою постає методологічна рефлексія як здатність освітньої системи, педагогів, управлінців та дослідників критично переосмислювати методологічні основи освітньої діяльності, оцінювати їхню адекватність сучасним умовам, виявляти суперечності між цілями й засобами, а також ініціювати трансформації на рівні змісту, форм і технологій навчання.

Методологічну рефлексію розглядаємо як наступний етап у розвитку парадигмального мислення, що переходить від опису та класифікації освітніх моделей до їхнього критичного аналізу, синтезу та стратегічного використання в умовах складності й нестабільності сучасного світу. Саме вона створює підґрунтя для формування адаптивної, інноваційно відкритої професійної освіти, здатної гнучко відповідати на виклики глобалізованого ринку праці, технологічного прориву та зміни соціокультурного контексту.

Методологічна рефлексія за Юргеном Габермасом є не просто філософським міркуванням про освіту, а й практичним інструментом, який дозволяє: виявити, на якій освітній парадигмі (або сукупності парадигм) ґрунтується система підготовки фахівців; оцінити релевантність цієї парадигми сучасним викликам – змінам ринку праці, цифровізації, зростанню ролі soft skills тощо; виявити суперечності або обмеження поточної освітньої практики; обґрунтувати необхідність інтеграції нових освітніх моделей (наприклад, конструктивістських, компетентнісних або трансформаційних); генерувати нові методологічні орієнтири для розвитку професійної освіти (Габермас, 2001: 134).

У прикладному сенсі методологічну рефлексію в професійній освіті М. Мойсеєв трактує як (Мойсеєв, 2008: 78):

▪ перехід від бездумного копіювання «традиційних» підходів до усвідомленого конструювання освітніх моделей;

▪ переосмислення ролі викладача – не як джерела знань, а як фасилітатора, наставника, проєктувальника освітнього середовища;

▪ відповідь на запитання: «Чому ми навчаємо саме так? Які знання є цінними? Яка мета освіти у 21 столітті?»;

▪ готовність експериментувати з міжпарадигмальними підходами для досягнення гнучкої та ефективної освіти.

Тоді як у науковому сенсі методологічну рефлексію Шон Д. пояснює як процес критичного осмислення теоретичних підстав, принципів та орієнтирів освітньої діяльності в контексті змінних соціокультурних і економічних умов, що дозволяє виявити обмеження наявних освітніх парадигм, інтегрувати нові підходи та формувати адаптивну модель професійної підготовки (Шон, 2010: 44).

Порівняльний аналіз парадигмальних підходів показує, що жоден із підходів не є універсальним. Ефективна професійна підготовка потребує інтеграції кількох парадигмальних підходів у відповідності до мети навчання, профілю спеціальності, особливостей студентського контингенту та запитів сучасного ринку праці. Такий поліпарадигмальний підхід дозволяє створити відкриту, гнучку, адаптивну освітню модель, зорієнтовану на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ століття науково-освітній дискурс дедалі частіше використовує поняття поліпарадигмальності, яке відображає інтегративну тенденцію розвитку педагогічної науки та практики. Цей термін позначає коекзистенцію (співіснування) і взаємодію кількох теоретико-методологічних підходів у рамках однієї освітньої системи, галузі або навіть окремої освітньої програми. У професійній освіті поліпарадигмальність стає не лише можливою, а й необхідною умовою забезпечення її якості, гнучкості та адаптивності до змін зовнішнього середовища.

Сутність поліпарадигмальності полягає у визнанні продуктивності різних парадигм, які не виключають одна одну, а можуть ефективно поєднуватися для досягнення комплексної освітньої мети. Це відповідає принципам відкритості, міждисциплінарності та інтегрованості сучасної освіти. Освітній процес у такій парадигмі ґрунтується на синтезі знанневих, компетентнісних, особистісно

орієнтованих, когнітивних та цифрово-інноваційних підходів, що забезпечує повноцінний розвиток майбутнього фахівця.

Поліпарадигмальність у професійній освіті особливо актуальна в умовах:

- зростання вимог до фахової і міжфахової підготовки;
- динамічного оновлення ринку праці;
- поширення цифрових технологій;
- глобалізації та євроінтеграційних процесів;
- запиту на soft skills і емоційно-соціальну зрілість випускників.

Поліпарадигмальність виступає і як методологічна платформа для розроблення інноваційних моделей професійної підготовки. Така платформа дозволяє уникати спрощеного бачення освітнього процесу, забезпечуючи його багатовимірність, відкритість до змін, критичність і самооновлення.

При цьому важливо не лише декларувати поєднання парадигм, а й обґрунтовувати принципи їх інтеграції, а саме:

- субординованість цілей (основна парадигма + додаткові підтримувальні);
- узгодженість методів (не суперечать одна одній, взаємодоповнюють);
- контекстуальна релевантність (вибір підходів залежно від цілей програми та особливостей контингенту студентів).

У сучасному педагогічному дискурсі поняття поліпарадигмальності відіграє ключову роль у концептуалізації інтегративного освітнього підходу. Цей феномен означає співіснування, взаємодію і синтез кількох парадигм у межах одного освітнього процесу або системи (поліпарадигмальна методологія). Така мультипарадигмальна структура дозволяє враховувати різноманітні виміри освіти – когнітивний, особистісний, смисловий, рефлексивний тощо. Застосування поліпарадигмального підходу в професійній освіті відповідає поточним трендам:

- зростання вимог до комплексної підготовки фахівців;
- цифровізація освіти;
- глобальні трансформації суспільства;
- потреба у soft skills, критичному мисленні та інноваціях у навчанні.

Аналіз наукової літератури показує, що поліпарадигмальна методологія інтегрує позитиви когнітивної, особистісної, смис-

лової і рефлексивної парадигм, забезпечуючи практикоорієнтовану систему навчання, в якій рефлексія стає ключовим аспектом самоактуалізації здобувача освіти.

Н. Ничкало розглядає інтеграцію системного, діяльнісного та компетентнісного підходів як форму поліпарадигмального синтезу розвитку психологічної компетентності тифлопедагога. Науковець стверджує, що компетентнісний підхід виступає підсистемою широкої системно-діяльнісної методології, в якій кожен елемент доповнює інший (Ничкало, 2015: 15).

Т. Мієр (2020) у контексті е-навчання визначає поліпарадигмальність як багатовимірне поєднання традиційних, когнітивних, гуманістичних і студентцентричних парадигм в одній педагогічній реальності. Це сприяє особистісній самореалізації студентів і підвищенню ефективності навчального процесу в цифровому середовищі (Мієр, 2021: 75).

Значення поліпарадигмальності також підкреслюється в міжнародному контексті педагогічного мислення. Чимало зарубіжних науковців стверджують, що змішане застосування методів, що розвивають «poly-paradigm thinking», сприяє розвитку критичного мислення, творчості та здатності вирішувати складні педагогічні задачі. Так, Кеннет Джерген у своїй праці розвиває соціальний конструктивізм і закликає до плюралізму наукових перспектив, підкреслюючи, що жодна парадигма не може бути абсолютною. Він підтримує діалог між різними епістемологіями як основу освітнього прогресу (Gergen, 2014: 85). Тоді як, Томас Кун, відомий своєю працею «The Structure of Scientific Revolutions», в якій вводить термін «парадигма» в науковий обіг, стверджує, що наукове знання розвивається через зміну парадигм, їх конкуренцію, що дає основу для poly-paradigm thinking (Kuhn, 2009: 98). Проте, термін «poly-paradigm thinking» (або «multi-paradigmatic approach») не є масово вживаним у зарубіжній педагогічній літературі, але ідея плюралізму освітніх парадигм активно розробляється у галузі філософії освіти, педагогічної теорії та методології дослідження.

Є. Губа і І. Лінкольн запропонували класифікацію основних дослідницьких парадигм (позитивізм, постпозитивізм, конструктивізм, критична теорія) та наголошують на можливості їхнього співіснування у складних системах, зокрема в освіті (Guba, Lincoln, 1994: 117).

Джо Кінчело розробив концепцію «bricolage», яку пояснює як методологічний підхід, який інтегрує різні парадигми, методи і теорії. Цим він виступав за мультиперспективність і методологічну складність як основу критичної освіти (Kincheloe, 2008: 102).

Отже, поліпарадигмальність є не випадковим поєднанням різних теорій, а усвідомленою методологічною стратегією, необхідною для інтеграції різних освітніх вимірів у професійній підготовці. Такий підхід забезпечує субординацію, узгодженість методів, контекстуальну релевантність вибору парадигм. Рефлексивна парадигма, інтегрованість компетентнісного, когнітивного і особистісного компонентів утворює основу для педагогіки майбутнього фахівця.

Упровадження поліпарадигмального підходу в освіту забезпечує:

- розвиток клінічного мислення (когнітивна парадигма);
- здатність до ефективної професійної діяльності (компетентнісний підхід);
- формування емпатії та етичної поведінки (особистісно-орієнтована парадигма);
- цифрову грамотність та адаптивність до новітніх технологій у сфері охорони здоров'я (цифрово-інноваційна парадигма).

Поліпарадигмальність формує мультिवимірну, гнучку, адаптивну модель підготовки спеціалістів, що відповідає викликам сучасного ринку праці та запитам XXI століття.

Таким чином, поліпарадигмальність у професійній освіті – це не механічне поєднання різних теорій, а свідома педагогічна стратегія, що забезпечує багатогранність і цілісність формування фахівця нової генерації. Вона відкриває можливості для гнучкого конструювання освітнього процесу, розвитку індивідуальних траєкторій навчання та впровадження інноваційних практик, що відповідають сучасним викликам і запитам суспільства.

У сучасних умовах стрімких соціально-економічних трансформацій професійна освіта переживає глибокі парадигмальні зміни. Традиційна модель, орієнтована переважно на передачу фахових знань і навичок, поступово втрачає ефективність у контексті нових викликів цифрової економіки, глобалізації та динамічного розвитку технологій. У зв'язку з цим на перший план виходять три стратегічно важливі напрями – цифровізація освітнього процесу, розвиток soft skills та індивідуалізація навчальних траєкторій.

Цифровізація професійної освіти є одним із ключових напрямів трансформації сучасної освітньої сфери, що зумовлено стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та змінами на ринку праці. Впровадження цифрових технологій у професійну освіту сприяє підвищенню якості навчального процесу, розширенню доступу до освітніх ресурсів, а також розвитку нових форм навчання, таких як дистанційне, змішане та адаптивне навчання.

Однією з головних переваг цифровізації є можливість індивідуалізації навчальних траєкторій. Цифрові платформи дозволяють враховувати індивідуальні потреби, інтереси та темпи навчання здобувачів освіти, що підвищує ефективність засвоєння знань та формування професійних компетентностей. Крім того, цифрові інструменти сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних навичок, творчості та інших *soft skills*, які є необхідними для успішної професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

Цифровізація також відкриває нові можливості для інтеграції практичної підготовки з теоретичним навчанням. Використання віртуальних лабораторій, симуляторів, а також онлайн-платформ для колективної роботи дозволяє створювати реалістичні умови для набуття професійних навичок, що відповідають сучасним стандартам і вимогам ринку праці. Це особливо важливо у сферах, де традиційне практичне навчання є обмеженим або дорого-вартісним (Кузьмін, 2020: 90).

Ще одним важливим аспектом є розширення доступності професійної освіти завдяки цифровим технологіям. Навчальні матеріали та курси стають доступними для широкого кола здобувачів, незалежно від їхнього географічного розташування чи соціального статусу. Це сприяє зменшенню освітньої нерівності та підтримує концепцію безперервної освіти протягом усього життя.

Однак цифровізація професійної освіти ставить перед системою освіти низку викликів. Серед них – необхідність оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів, підготовки педагогічних працівників до використання нових технологій, а також забезпечення якісного інтернет-доступу для всіх учасників освітнього процесу. Важливим є також питання кібербезпеки, захисту персональних даних та етичного використання цифрових ресурсів (Гнатюк, 2017: 89).

Цифровізація професійної освіти, як невід'ємна складова модернізації освітньої системи, відкриває широкі перспективи для підвищення її ефективності, адаптації до потреб сучасного суспільства та ринку праці.

Раціональне використання цифрових технологій сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно діяти в умовах динамічних змін та цифрової трансформації економіки. Вона виступає не лише інструментом модернізації навчального середовища, а й потужним каталізатором зміни педагогічної парадигми. Інтеграція цифрових технологій сприяє гнучкості освітнього процесу, розширенню доступу до знань, впровадженню адаптивного та змішаного навчання. Вона також забезпечує нові можливості для формування цифрових компетентностей, які стають критично важливими на сучасному ринку праці (Савченко, 2018: 45).

Soft skills, або гнучкі навички, такі як комунікація, критичне мислення, емоційний інтелект, вміння працювати в команді та вирішувати проблеми, дедалі більше визнаються ключовими факторами професійного успіху. В умовах автоматизації та ІІІ фахівці, які володіють високим рівнем соціальної й емоційної компетентності, здатні ефективніше адаптуватися до змін і взаємодіяти в мультидисциплінарних командах.

У ХХІ столітті концепція професійної компетентності зазнає значного переосмислення. Якщо раніше головний акцент у підготовці фахівців робився на формуванні технічних (hard) знань і навичок, то сьогодні дедалі більшої ваги набувають гнучкі або м'які навички (soft skills). Їх розглядають як невід'ємну складову професійної підготовки, що забезпечує здатність до ефективної комунікації, адаптації, критичного мислення та командної взаємодії в умовах динамічного й технологічно насиченого середовища.

Soft skills охоплюють широкий спектр особистісних, соціальних та міжособистісних характеристик, серед яких (Heckman, Kautz, 2012: 451):

- комунікативні навички;
- емоційний інтелект;
- критичне та системне мислення;
- креативність;
- лідерство;
- вміння вирішувати конфлікти;

- стресостійкість;
- організація часу.

У контексті професійної освіти *soft skills* виступають ключовим чинником успішної інтеграції випускників у трудову діяльність. Згідно з аналітичними звітами міжнародних організацій (OECD, World Economic Forum), саме гнучкі навички в найближчі роки визначатимуть конкурентоспроможність фахівців незалежно від галузі (Robles, 2012: 453).

Інтеграція розвитку *soft skills* у систему професійної освіти передбачає зміщення акцентів з авторитарної моделі навчання на діалогічну, проектно-орієнтовану та проблемно-орієнтовану діяльність. Ефективними є підходи, які передбачають активне залучення студентів до командної роботи, дебатів, рольових ігор, симуляцій, стартап-проектів, де розвиваються комунікативна та емоційна компетентності, лідерські якості, вміння приймати рішення в умовах невизначеності (Claxton, Costa, Kallick, 2016: 63).

Крім того, розвиток *soft skills* тісно пов'язаний із життєвою та професійною мобільністю. Здатність швидко адаптуватися до нових умов, навчатися впродовж життя (*lifelong learning*), працювати в мультикультурному середовищі стає запорукою стійкого професійного зростання.

Таким чином, формування *soft skills* у системі професійної освіти – це не додатковий, а необхідний компонент підготовки фахівців нового покоління, здатних ефективно діяти в умовах цифрової трансформації, нестабільності ринку праці та глобалізованого світу.

У контексті трансформації професійної освіти в умовах цифровізації, гнучкості ринку праці та зростання ролі навчання впродовж життя (*lifelong learning*), набуває особливої актуальності індивідуалізація навчальних траєкторій. Вона передбачає побудову освітнього процесу відповідно до професійних інтересів, рівня підготовки, темпу засвоєння знань та особистісних потреб здобувача освіти, що забезпечує підвищення мотивації, ефективності та результативності навчання.

Індивідуалізація навчання ґрунтується на засадах конструктивістської парадигми (Piaget, Vygotsky, Bruner), згідно з якою знання не передається в готовому вигляді, а конструюється самим студентом у процесі активної взаємодії з освітнім середовищем. Такий підхід вимагає переосмислення ролі викладача – від транслятора знань до фасилітатора індивідуального розвитку.

Науковці (С. Архангельський, В. Загвязинський, Н. Болдирева) підкреслюють, що індивідуалізація навчання сприяє формуванню навчальної автономії, саморефлексії та відповідальності за освітній процес, що є важливими компонентами професійної зрілості.

Сучасні дослідження (European Training Foundation, 2020; UNESCO, 2021) засвідчують, що індивідуалізовані освітні траєкторії є ефективним інструментом для адаптації професійної освіти до змін, викликаних діджиталізацією, автоматизацією праці та потребою в міждисциплінарних компетентностях.

Цифрові освітні платформи, системи управління навчанням (LMS), аналітика навчальних даних (learning analytics), а також алгоритми на основі штучного інтелекту дають змогу будувати гнучкі індивідуальні траєкторії, що враховують не лише академічні результати, а й стиль навчання, мотивацію, попередній досвід. Зокрема, системи адаптивного навчання (adaptive learning systems) забезпечують персоналізований підбір контенту і завдань, що дозволяє підвищити ефективність засвоєння матеріалу (Siemens, Long, 2011: 30–31).

У професійній освіті індивідуалізація може реалізовуватись через:

- модульну побудову освітніх програм;
- вибір навчальних дисциплін за професійним профілем;
- інтеграцію формального, неформального та інформального навчання;
- використання індивідуальних освітніх маршрутів у дуальній освіті.

Індивідуалізація не лише сприяє розвитку когнітивного потенціалу здобувачів освіти, а й створює передумови для їх особистісного та професійного самовизначення, розширює можливості для реалізації інклюзивного навчання та підвищення соціальної мобільності.

Індивідуалізація навчальних траєкторій є важливим стратегічним орієнтиром модернізації професійної освіти в умовах парадигмальних змін, що відповідає потребам цифрового суспільства та запитам нової генерації здобувачів освіти. Вона дозволяє враховувати інтереси, потреби, здібності та темп навчання кожного здобувача освіти. Вона забезпечує більшу залученість студентів у навчальний процес і сприяє підвищенню мотивації та досягнення результатів. Завдяки використанню цифрових плат-

форм і аналітики великих даних можливо створювати персоналізовані освітні маршрути, які відповідають сучасним вимогам ринку праці та індивідуальним кар'єрним орієнтирам.

Сучасна професійна освіта функціонує в умовах динамічних соціально-економічних трансформацій, цифровізації, глобалізації та зміни структури ринку праці. Усе це зумовлює потребу в переосмисленні теоретико-методологічних основ її організації. Однопарадигмальний підхід, який домінував упродовж тривалого часу (зокрема, традиційно-індустріальна парадигма, орієнтована на репродукцію знань і жорстко стандартизовані моделі професійної підготовки), поступається місцем інтегративному освітньому підходу, що синтезує елементи різних освітніх парадигм.

Наукове обґрунтування цього підходу спирається на ідею політеоретичності розвитку освіти (І. Дмитрієва, Л. Крамушина, В. Лутай), згідно з якою жодна парадигма не може бути повністю універсальною в умовах багатофакторних змін. Зокрема, конструктивістська парадигма, що акцентує увагу на активній ролі суб'єкта навчання, сприяє розвитку автономії, критичного мислення, здатності до самонавчання. Гуманістична парадигма забезпечує цілісне особистісне зростання та формування ціннісних орієнтацій. Натомість прагматична (компетентнісна) парадигма орієнтує на конкретний результат – формування професійних, цифрових та соціальних компетентностей, що відповідають запитам ринку праці.

Синтез цих парадигм дає змогу адаптувати професійну освіту до викликів сучасності, зокрема:

- швидких технологічних змін;
- міждисциплінарності професій;
- нестійких і гнучких кар'єрних траєкторій;
- посилення ролі soft skills та lifelong learning.

Інтегративна освітня модель, побудована на парадигмальному плюралізмі, дозволяє гнучко поєднувати традиційні форми навчання з цифровими технологіями, формальну освіту з неформальними практиками, академічні стандарти з індивідуальними освітніми траєкторіями. Це забезпечує формування фахівців нового покоління – мобільних, адаптивних, здатних до саморозвитку й успішної реалізації в умовах змінного середовища.

Крім того, інтеграція кількох парадигм забезпечує інклюзивність та гнучкість освітнього процесу, орієнтацію не лише на

економічну ефективність, а й на розвиток соціальної відповідальності, екологічного мислення та громадянської активності, що особливо важливо у світлі цілей сталого розвитку (UNESCO, 2021).

Отже, сучасна професійна освіта повинна будуватись на засадах парадигмальної інтеграції, яка дозволяє враховувати як потреби індивіда, так і виклики глобального ринку праці, забезпечуючи адаптивність, інноваційність і соціальну релевантність освітнього процесу. Цифровізація, розвиток soft skills та індивідуалізація навчання є базовими компонентами такої парадигми професійної освіти, орієнтованої на сталий розвиток, інноваційність та конкурентоспроможність фахівців майбутнього.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що методологія освітніх парадигм у сфері професійної освіти є не лише теоретичним конструктом, а й практичним інструментом аналізу, трансформації та оптимізації освітніх систем, орієнтованих на розвиток фахівця в умовах змінного соціально-економічного середовища. У XXI столітті жорстка орієнтація на одну освітню парадигму втрачає ефективність. Натомість актуалізується плюралістична модель освітнього мислення, яка передбачає взаємодію гуманістичної, конструктивістської, компетентнісної, цифрової та трансформаційної парадигм у межах єдиної освітньої системи.

Аналіз засвідчив, що життєздатність професійної освіти у сучасних умовах залежить від її здатності інтегрувати різні методологічні основи з урахуванням змін у сфері праці, технологій, комунікації, міжкультурної взаємодії. Зміна парадигм означає не заперечення попередніх моделей, а їх переосмислення і функціональне поєднання відповідно до актуальних потреб суспільства та особистості. Особливого значення в цьому контексті набуває методологічна рефлексія – здатність освітніх інституцій, викладачів і дослідників критично осмислювати власні підходи до навчання, виявляти їхні сильні та слабкі сторони, експериментувати з новими формами організації навчального процесу. Професійна освіта потребує гнучких методологічних рамок, які дозволяють адаптуватися до трансформацій ринку праці, включаючи появу нових професій, міждисциплінарність і зростання ролі навичок soft skills та цифрової грамотності.

Також слід наголосити, що парадигмальна методологія дає змогу зберігати баланс між академічною підготовкою та практичним спрямуванням освіти. Це особливо важливо для професійної

освіти, яка покликана не лише передавати знання, а й формувати здатність діяти, створювати, вирішувати проблеми в конкретному професійному контексті. У цьому сенсі методологічна багатогранність стає основою для розвитку критичного мислення, інноваційного підходу до навчання та готовності до неперервної освіти.

Відтак, *подальший розвиток професійної освіти доцільно розглядати* в площині міжпарадигмального підходу, що забезпечує ширші можливості для оновлення змісту освіти, індивідуалізації освітніх траєкторій, розширення участі стейкхолдерів у формуванні навчального середовища. Освітня парадигма в цьому контексті не є застиглою формою, а виступає динамічною методологічною рамкою, яка задає вектор змін, визначає якість навчального процесу та його релевантність сучасним реаліям.

Завершуючи, можна констатувати, що методологія освітніх парадигм відіграє ключову роль у стратегічному осмисленні майбутнього професійної освіти. Її наукове осмислення має слугувати основою для формування інноваційних моделей навчання, які забезпечують як професійну конкурентоспроможність, так і соціальну відповідальність сучасного фахівця.

Список використаних джерел

1. Акімова О., Матіюк Д., Задворняк Л. Розвиток і становлення сучасної освітньої парадигми. *Педагогіка*, 2025. № 2(2). С. 19–28.
2. Біляковська О.О. Компетентнісна парадигма якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні та Республіці Польща. *Наукові записки*. Серія «Педагогічні науки», 2019. № 1. С. 65–69.
3. Габермас Ю. Знання та інтерес. Пер. з англ. Київ: Лібра, 2001. 412 с.
4. Гнатюк М.В. Використання ІКТ у професійній освіті: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 224 с.
5. Кузьмін В.І. Цифрова трансформація професійної освіти в Україні: монографія. Київ: Наукова думка, 2020. 312 с.
6. Мельник Н.І. Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті компетентнісної парадигми вітчизняної освіти: проблема визначення структури професійної компетентності. *Педагогічні науки*. 2016. № 73(1). С. 107–115.
7. Мієр Т. Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2021. № 34(2). С. 73–83.
8. Мойсеєв М.О. Методологічна культура науковця: становлення і розвиток: монографія. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2008. 208 с.

9. Мокляк В., Тарелко С. Поняття та зміст освітньої парадигми. *Педагогічні науки*, 2023. № 1(26). С. 148–154.
10. Плачинда Т.С., Гулько Т.Ю. Наукова складова професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 2023. Вип. 64. С. 152–158.
11. Рибалко Л. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту в умовах воєнного стану. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*, 2024. № 3К(176). С. 404–409.
12. Рибалко Л.М., Гулько Т.Ю., Романенко Б.В. Якісна освіта студентів – запорука професіоналізму викладача: колективна монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2024. Вип. 2. С. 6–19.
13. Рибалко Л.М., Замахіна С.П., Гулько Т.Ю. Професійна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО в умовах євроінтеграції освітнього простору. *Contemporary problems of pedagogy amidst the European integration of educational environment: theory and practice: Scientific monograph*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. С. 336–350.
14. Рибалко Л.М., Романенко Б.В. Основи методології педагогічних досліджень. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*, 2024. № 4(22). С. 1360–1371.
15. Савченко Т.М. Цифровізація та розвиток компетентностей у професійній освіті. *Професійна освіта: теорія і практика*, 2018. № 2. С. 45–52.
16. Тріллінг Б., Фадел Ч. Навички XXI століття: навчання для життя в наш час. Пер. з англ. Київ: Освіта XXI століття, 2012. 248 с.
17. Шон Д. Рефлексивний практик: як професіонали мислять у дії. Пер. з англ. Київ: Освіта XXI, 2010. 320 с.
18. Якимчук О. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*, 2020. № 3(78). С. 112–120.
19. Bogachkov Yu.M., Feldman J.A. Paradigm of Education for the Information Society. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2015. Т. 49, № 5. С. 34–42.
20. Claxton G., Costa A.L., Kallick B. Hard Thinking about Soft Skills. *Educational Leadership*. 2016. Т. 73, № 6. С. 60–64.
21. Haddouchane Z., Bakkali S., Ajana S., Gassemi K. The application of the competency-based approach to assess the training and employment adequacy problem. *International Journal of Education*, 2017. Vol. 5, № 1. 67–82.
22. Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 2012. Т. 19, № 4. С. 451–464.
23. Kincheloe J.L. Knowledge and critical pedagogy: An introduction. Dordrecht: Springer, 2008. 281 p.
24. Kuhn T.S. The structure of scientific revolutions. Chicago : University of Chicago Press, 1999. 210 p.

25. Gergen K.J. Realities and relationships: Soundings in social construction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014. 416 p.
26. Guba E.G., Lincoln Y.S. (eds.) Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. Pp. 105–117.
27. Yulin N., Danquah Danso S. Assessing Pedagogical Readiness for Digital Innovation. *Physics Education*, 2025. № 2. 34–43.
28. Siemens G., Long P. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 2011. T. 46(5). C. 30–40.
29. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 2012. T. 75(4). C. 453–465.

References

1. Akimova, O., Matiyuk, D., Zadvorniyak, L. (2025). Rozvytok i stanovlennya suchasnoyi osvitynoyi paradyhmy [Development and formation of the modern educational paradigm]. *Pedevtolohiya*. 2(2). Ss. 19–28 [in Ukrainian].
2. Bilyakovs'ka, O.O. (2019). Kompetentnisna paradyhma yakosti profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv v Ukrayini ta Respublitsi Pol'shcha [Competency paradigm of the quality of professional training of future teachers in Ukraine and the Republic of Poland]. *Naukovi zapysky*. 1. Ss. 65–69 [in Ukrainian].
3. Habermas, YU. (2001). Znannya ta interes [Knowledge and Interest] [in Ukrainian].
4. Hnatyuk, M.V. (2017). Vykorystannya IKT u profesiyniy osviti: monohrafiya [Using ICT in professional education: monograph]. L'viv [in Ukrainian].
5. Kuz'min, V.I. (2020). Tsyfrova transformatsiya profesiynoyi osvity v Ukrayini: monohrafiya [Digital Transformation of Vocational Education in Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
6. Mel'nyk, N.I. (2016). Profesiyna pidhotovka vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv u konteksti kompetentnisnoyi paradyhmy vitchyznyanoyi osvity: problema vyznachennya struktury profesiynoyi kompetentnosti [Professional training of preschool teachers in the context of the competence paradigm of domestic education]. *Pedahohichni nauky*. 73(1). Ss. 107–115 [in Ukrainian].
7. Miyer, T. (2021). Sutnist' osvitnikh paradyhm i poliparadyhmal'nykh proyaviv u bahatovymirniy pedahohichniy real'nosti ta osobystisniy samo-realizatsiyi studentiv pid chas e-navchannya [The essence of educational paradigms and polyparadigmatic manifestations in multidimensional pedagogical reality and personal self-realization of students during e-learning]. *Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka*. Psykholohiya. Pedahohika. 34(2). Ss. 73–83 [in Ukrainian].

8. Moyseyev, M.O. (2008). Metodolohichna kul'tura naukovtsya: stanovlennya i rozvytok [Methodological culture of a scientist: formation and development]. Kyiv [in Ukrainian].

9. Moklyak, V., Taryelko, S. (2023). Ponyattya ta zmist osvith'oi paradyhmy [The concept and content of the educational paradigm]. Pedagogichni nauky. 1(26). Ss. 148–154 [in Ukrainian].

10. Plachynda, T.S., Hul'ko, T.Yu. (2023). Naukova skladova profesiynoi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoi kul'tury i sportu [The scientific component of professional training of future specialists in physical culture and sports]. *Naukovyy visnyk Izmayil's'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*. 64. Ss. 152–158 [in Ukrainian].

11. Rybalko, L. (2024). Napryamy modernizatsiyi profesiynoi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoi kul'tury ta sportu v umovakh voyennoho stanu [Directions of modernization of professional training of future specialists in physical culture and sports in conditions of martial law]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedagogichnoho universytetu imeni M.P. Drachomanova*. 3K(176). Ss. 404–409 [in Ukrainian].

12. Rybalko, L.M., Hul'ko, T.Yu., Romanenko, B.V. (2024). Yakisna osvita studentiv – zaporuka profesionalizmu vykladacha [High-quality education of students is the key to teacher professionalism]. Chernihiv. 2. Ss. 6–19 [in Ukrainian].

13. Rybalko, L.M., Zamakhina, S.P., Hul'ko, T.Yu. (2023). Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv u ZVO v umovakh yevrointehratsiyi osvith'oho prostoru [Professional training of future specialists in higher education institutions in the conditions of European integration of the educational space]. *Contemporary problems of pedagogy amidst the European integration of educational environment: theory and practice*: Scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing. Ss. 336–350 [in Ukrainian].

14. Rybalko, L.M., Romanenko, B.V. (2024). Osnovy metodolohiyi pedagogichnykh doslidzhen' [Fundamentals of pedagogical research methodology]. *Visnyk nauky ta osvity*. 4(22). Ss. 1360–1371 [in Ukrainian].

15. Savchenko, T.M. (2018). Tsyfrovizatsiya ta rozvytok kompetentnostey u profesiyniy osviti [Digitalization and development of competencies in vocational education]. *Profesiyna osvita: teoriya i praktyka*. 2. Ss. 45–52 [in Ukrainian].

16. Trillinh, B., Fadel, CH. (2012). Navychky XXI stolittya: navchannya dlya zhyttya v nash chas [21st Century Skills: Learning for Life in Our Time]. Kyiv: Osvita KHKHI stolittya [in Ukrainian].

17. Shon, D. (2010). Refleksyvnnyy praktyk: yak profesionaly myslyat' u diyi [The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action]. Kyiv: Osvita XXI [in Ukrainian].

18. Yakymchuk, O. (2020). Kompetentnisnyy pidkhid v osviti: ukrayins'ki realiyi [Competency-based approach in education: Ukrainian realities.]. *Vyshcha osvita Ukrayiny*. 3(78). Ss. 112–120 [in Ukrainian].

19. Bogachkov, Yu.M., Feldman, J.A. (2015). Paradigm of Education for the Information Society. 49. 5. Ss. 34–42 [in English].
20. Claxton, G., Costa, A.L., Kallick, B. (2016). Hard Thinking about Soft Skills. *Educational Leadership*. 73. 6. Ss. 60–64 [in English].
21. Haddouchane, Z., Bakkali, S., Ajana, S., Gassemi K. (2017). The application of the competency-based approach to assess the training and employment adequacy problem. *International Journal of Education*, 5(1). Ss. 67–82 [in English].
22. Heckman, J.J., Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4). Ss. 451–464 [in English].
23. Kincheloe, J.L. (2008). Knowledge and critical pedagogy: An introduction [in English].
24. Kuhn, T.S. (1999). The structure of scientific revolutions [in English].
25. Gergen, K.J. (2014). Realities and relationships: Soundings in social construction [in English].
26. Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*. Ss. 105–117 [in English].
27. Yulin, N., Danquah Danso, S. (2025). Assessing Pedagogical Readiness for Digital Innovation. *Physics Education*. 2. Ss. 34–43 [in English].
28. Siemens, G., Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *Educause Review*. 46(5). Ss. 30–40 [in English].
29. Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4). Ss. 453–465 [in English].

.....

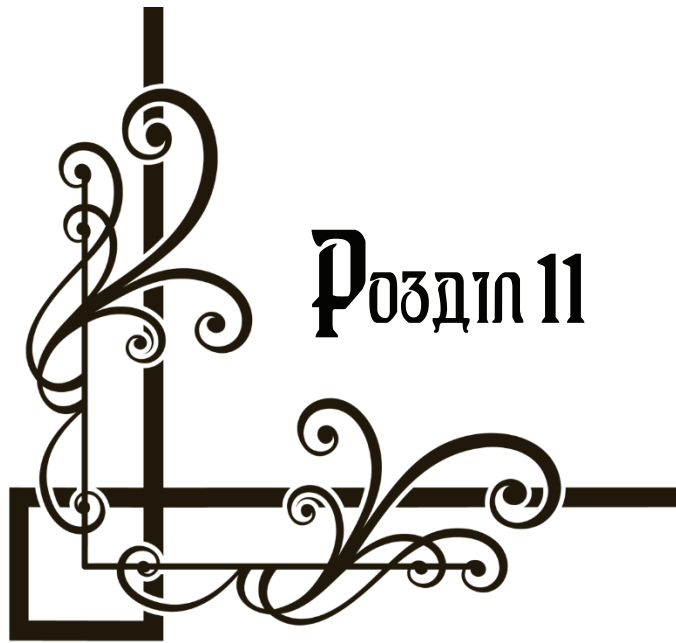
Ліна РИБАЛКО Lina RYBALKO

ORCID 0000-0001-6092-9442 ORCID 0000-0001-6092-9442

*Доктор педагогічних наук,
професор, декан факультету
фізичної культури та спорту,
Національний університет
«Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна)
E-mail: lina-rybalko@ukr.net*

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Dean of the Faculty
of Physical Education and Sports,
National University
«Yuri Kondratyuk Poltava
Polytechnic»
(Poltava, Ukraine)
E-mail: lina-rybalko@ukr.net*

.....



Розділ 11

УДК 37(09):001.891.5

DOI 10.69842/prof2025.3.11

*Світлана ГРИЩЕНКО, Леонід БИВАЛЬКЕВИЧ,
Василь ПЕНЬКОВЕЦЬ*

***Svitlana HRYSHCHENKO, Leonid BYVALKEVYCH,
Vasyl PENKOVETS***

ОРГАНІЗАЦІЯ ОХОРОНИ ПРАЦІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ORGANIZATION OF OCCUPATIONAL SAFETY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Постановка проблеми. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вимагає комплексного підходу. Професійна свідомість та загальна культура здобувачів вищої освіти потребує компетентностей з охорони праці в обраній галузі. Вимоги сучасного суспільства до кваліфікації фахівця залежить від вирішення проблеми формування у магістрантів різних спеціальностей необхідних знань, умінь і навичок з охорони праці в галузі, що вони обрали. Сьогодні цей процес набуває особливої актуальності.

Мета розділу – теоретичний аналіз процесу організації охорони праці в закладах вищої освіти.

Висновки. 1. Мета охорони праці в закладах вищої освіти – це забезпечення безпечних, нешкідливих і сприятливих умов праці науково-педагогічних

працівників та освітнього процесу для здобувачів вищої освіти. 2. Організація роботи з охорони праці в закладах вищої освіти передбачає складання річного плану роботи, навчання та перевірку знань науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти з охорони праці; проведення інструктажів (вступних, первинних, позапланових, цільових). 3. Необхідним аспектом організації охорони праці в галузі вважаємо планування роботи. 4. Навчання здобувачів вищої освіти з питань охорони праці проводиться як традиційними методами, так і з використанням сучасних форм організації навчання – змішаного, дистанційного, екстернатного та ін. 5. Важливою складовою організації процесу охорони праці є обов'язки ректора, директора інституту, декана факультету, завідувача кафедри щодо охорони праці в закладах вищої освіти. 6. Засвоєння програми обов'язкового освітнього компоненту (дисципліни) «Охорона праці в галузі», магістранти мають володіти основними професійними компетенціями з охорони праці та контролювати дотримання вимог з охорони праці. 7. Педагогічний колектив, обслуговуючий і технічний персонал закладу вищої освіти повинен з великою відповідальністю ставитися до питання охорони праці працівників та здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: охорона праці в галузі, професійна підготовка магістрантів, освітня галузь, якість знань з охорони праці, безпека праці.

Problem statement. *The process of professional training of future specialists in the conditions of a master's degree requires a comprehensive approach. Professional awareness and general culture of higher education students require occupational safety competencies in the chosen field. The requirements of modern society for the qualification of a specialist depend on solving the problem of forming in master's students of various specialties the necessary knowledge, skills and abilities in occupational safety in the field they have chosen. Today, this process is gaining particular relevance.*

The purpose of the section *is a theoretical analysis of the process of organizing occupational safety in higher education institutions.*

Conclusions. *1. The purpose of occupational safety in higher education institutions is to ensure safe, harmless and favorable working conditions for scientific and pedagogical workers and the educational process for higher education students. 2. The organization of work on occupational safety in higher education institutions involves drawing up an annual work plan, training and testing the knowledge of scientific and pedagogical workers and students of education in occupational safety; conducting briefings (introductory, primary, unscheduled, targeted). 3. We consider work planning to be a necessary aspect of organizing occupational safety in the industry. 4. Training of higher education students on occupational safety is carried out both by traditional methods and using modern forms of organizing education – blended, distance, external, etc. 5. An important component of organizing the occupational safety process are the responsibilities of the rector, director of the institute, dean of the faculty, head of the department regarding occupational safety in higher education institutions. 6. Mastering the program of the mandatory educational component (discipline) «Occupational safety in the industry», master's students must possess basic professional competencies in occupational safety and monitor compliance with occupational safety requirements. 7. The teaching staff,*

service and technical personnel of a higher education institution must treat the issue of occupational safety of employees and higher education students with great responsibility.

Key words: *occupational safety in the industry, professional training of master's students, educational field, quality of knowledge in occupational safety, occupational safety.*

Постановка проблеми. Вимоги сучасного суспільства до кваліфікації фахівців різних спеціальностей з охорони праці в галузі потребують дослідження процесу організації охорони праці в закладах вищої освіти. Вітчизняні науковці вважають обґрунтування проблеми формування у майбутніх фахівців різних спеціальностей необхідних знань, умінь і навичок з охорони праці в галузі таким, що набуває особливої актуальності. Охорона праці в закладах вищої освіти «забезпечує та контролює створення у закладі освіти безпечного, здорового та інклюзивного чи спеціального освітнього середовища із забезпеченням універсального дизайну та розумного пристосування». Ст. 25 Закону України «Про освіту» (Про освіту, 2017).

«Заклад освіти створює безпечне освітнє середовище з метою забезпечення належних і безпечних умов навчання, виховання, розвитку учнів, а також формує у них гігієнічні навички та засади здорового способу життя». Ст. 21 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (Про повну загальну середню освіту, 2020).

Праця та навчання в закладах вищої освіти мають особливий характер і потребують певної організації. Як праця так і навчання – це витрати фізичної і розумової енергії кожного науково-педагогічного працівника та здобувача освіти. Нині необхідно добиватися створення безпечних і нешкідливих умов праці та навчання у ЗВО, що закріплено Статтею 3 Конституції України. В якій «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави» (Заїченко, 2014; Конституція України, 1996).

Сьогодні в нашій державі вдосконалюється законодавча база з охорони праці взагалі та у закладах вищої освіти зокрема. Це дозволяє визначити права і обов'язки роботодавців, працівників та

здобувачів вищої освіти. Пріоритетним залишається збереження життя і здоров'я учасників як трудової, так і освітньої діяльності. Сучасна концепція розвитку закладів вищої освіти передбачає нові вимоги до професійного рівня науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти. В умовах воєнного стану сьогодні зростає кількість жертв від наслідків війни, надзвичайних ситуацій, їх особливостей. Гостро виникає потреба у навчання поведінці в таких умовах. Заклади вищої освіти в Україні покликані підготувати майбутніх фахівців до вибору найбільш розумного рішення для виходу з небезпечних ситуацій із найменшими втратами кожного дня. Тому забезпечення здорових, безпечних умов освітнього процесу та в позааудиторний час, попередження травматизму його учасників покладається на керівника ЗВО. Необхідно досліджувати та оновлювати змістову складову організації роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності. Адміністрація ЗВО має бути наставником і створити ефективну систему управління охороною праці. В цій системі важлива роль належить науково-педагогічним працівникам, які мають через освітній процес впливати на умови збереження, зміцнення і відновлення здоров'я здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади підготовки здобувачів вищої освіти з охорони праці в галузі досліджувалися в працях В. Зацарного, В. Жидецького, А. Русаловського, В. Сторожук, Г. Тимченко, К. Ткачука, Г. Чижикова, Г. Юсіної та ін.

На сьогодні *недостатньо вирішеними* залишаються проблеми організації охорони праці в галузі в закладах вищої освіти України.

Методологія дослідження. Для того, щоб майбутні фахівці різних спеціальностей вже в умовах магістратури ЗВО оволоділи знаннями й вміннями, необхідними для діяльності в галузі охорони праці, вони повинні розуміти сутність організації охорони праці в галузі в закладах вищої освіти України.

Методологія дослідження базується на загальних принципах філософії, базових сучасних положеннях педагогічної науки, охорони праці в галузі та безпеки життєдіяльності й відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення процесу організації охорони праці в галузі в закладах вищої освіти України.

Наукова новизна. Проаналізовано сутність процесу організації охорони праці в галузі в закладах вищої освіти України.

Методи дослідження – для обґрунтування процесу організації охорони праці в галузі в закладах вищої освіти України проведений аналіз наукової, педагогічної, методичної літератури.

Виділення раніше не вирішених частин проблеми. Недостатньо вивченими вважаємо практичні засади підготовки здобувачів вищої освіти до процесу організації охорони праці в закладах вищої освіти України.

Мета розділу – теоретичний аналіз процесу організації охорони праці в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Покращенню стану охорони праці у ЗВО значною мірою сприятиме впровадження у освітній процес вищої школи обов'язкового освітнього компоненту (дисципліни) «Охорона праці в галузі». Цей освітній компонент має на меті формування у майбутніх фахівців в умовах магістратури необхідного рівня компетентностей з правових та організаційних питань охорони та гігієни праці, виробничої санітарії, безпеки технологічних процесів, пожежної безпеки та ін. А також активної позиції щодо практичної реалізації принципу пріоритетності життя та здоров'я учасників освітнього процесу щодо результатів освітньої діяльності.

Закон України «Про охорону праці» (1992) (в редакції від 04.04.2025) розкриває терміни, поняття, мету і завдання охорони праці в нашій країні. В цьому законі визначено також і основні положення щодо реалізації конституційного права працівників на охорону їхнього життя та здоров'я в процесі трудової діяльності. Щодо сфери дії Закону – він поширюється на всіх юридичних та фізичних осіб, які відповідно до законодавства використовують найману працю, та на всіх працюючих (ст. 2). Для сфери вищої освіти кожен з учасників освітнього процесу (науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти різних рівнів), то кожний має право на належні, безпечні та здорові умови праці. Закон України «Про охорону праці» встановлює єдиний порядок організації охорони праці (Про охорону праці, 1992).

Основними складовими частинами охорони праці є такі: правові норми трудового законодавства в цій галузі, виробнича санітарія, гігієна та безпека виробничих процесів, протипожежний захист. Спираємося в нашому дослідженні на визначену мету охорони праці – це забезпечення безпечних, нешкідливих і сприятливих умов праці.

В. Заїченко, спираючись на Закон України «Про охорону праці» (1992), констатує, що *охорона праці – це система правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних, лікувально-профілактичних заходів і засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я та працездатності людини в процесі трудової діяльності* (Заїченко, 2014: 11–14; Про охорону праці, 1992).

Системний підхід адміністрації закладу вищої освіти до управління охороною праці в освітньому процесі та в позааудиторний час залежить від створення безпечних умов життєдіяльності учасників освітнього процесу. Управління охороною праці в ЗВО визначає кілька напрямів. Серед них найбільш важливими є такі: виконання посадових обов'язків науково-педагогічними працівниками та ознайомлення з принципами і способами захисту від небезпечних ситуацій у повсякденному житті та надзвичайних умовах, знання про юридичну відповідальність за порушення правопорядку здобувачами вищої освіти; передбачення результатів своєї небезпечної поведінки на всіх етапах реального життя, навчання і праці в період освітньої діяльності; профілактика та запобігання шкідливих звичок; формування здорового способу життя. Питання охорони праці і безпеки життєдіяльності сьогодні необхідні в процесі організації освітнього процесу вищої школи. Сьогодні акцентує увагу на високоефективності роботи закладів вищої освіти. В умовах воєнного стану в нашій державі вдосконалюється законодавча база охорони праці. Це дозволяє ефективніше використовувати права і обов'язки роботодавців, науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти. В процесі охорони праці в сучасній системі вищої освіти пріоритетним залишається збереження життя і здоров'я учасників освітньої діяльності. Тому керівник кожного закладу вищої освіти повинен забезпечувати налагоджену роботу з охорони праці в закладі (здорові і безпечні умови роботи та навчання, попередження травматизму учасників освітнього процесу, безпечну експлуатацію будівель, обладнання і технічних засобів навчання, створювати оптимальний режим як роботи, так і навчання кожного дня).

В. Заїченко вважає, що методологічною основою охорони праці у закладах вищої освіти є науковий аналіз умов праці, виробничих і технологічних процесів, виробничого обладнання та ін. (Заїченко, 2014: 11–14).

Положення Закону України «Про охорону праці» поширюється на заклади всі заклади освіти, що належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України. Цей факт означає єдину систему організації роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу (учнів, студентів, курсантів, слухачів, аспірантів та працівників закладів освіти), а також обов'язки керівників та посадових осіб щодо забезпечення безпеч-

них та нешкідливих умов навчання, утримання і праці, запобігання травматизму. Законодавство з охорони праці складається також й з Кодексу законів про працю України та інших нормативних актів. Існує система стандартів безпеки праці, до якої входять стандарти державні, галузеві, підприємств (Заіченко, 2014: 11–14).

Поняття «охорона праці» близьке до поняття «гарантування безпеки життєдіяльності». Метою охорони праці в ЗВО є збереження життя та зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників у процесі освітньої діяльності. Система управління охороною праці є складовою частиною загальної системи управління закладом вищої освіти. Робота колективів ЗВО з охорони праці організована згідно із Законом України «Про охорону праці» (1992).

Відповідно до ст. 16 Закону України «Про охорону праці» (1992) у закладі вищої освіти для забезпечення пропорційної участі працівників у вирішенні питань безпеки, гігієни праці та виробничої санітарії за рішенням трудового колективу повинна бути створена комісія з питань охорони праці. Комісія складається із представників роботодавця і профспілки, а також уповноваженої найманими працівниками особи, інших спеціалістів відповідно до Типового положення про комісію з питань охорони праці, затвердженого наказом Держнагляду охорони праці від 03.08.93 №72. Організацією роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності закладу вищої освіти ректор та представники (уповноважені особи) трудового колективу (*Про охорону праці, 1992*).

До складу комісії закладу вищої освіти входять спеціалісти служби охорони праці, представники юридичної, технічної служб, представник профспілки, уповноважена найманими працівниками особа з питань охорони праці. До складу комісії закладу вищої освіти залучаються викладачі охорони праці, безпеки життєдіяльності закладу освіти, які проводили навчання (за їх згодою). Комісія вважається правочинною, якщо до її складу входять не менше трьох осіб.

Перелік питань для перевірки знань з охорони праці, безпеки життєдіяльності працівників складається членами комісії з урахуванням місцевих умов та затверджується керівником закладу вищої освіти.

Формою перевірки знань з питань охорони праці науково-педагогічних працівників є тестування, залік або іспит. Тестування проводиться комісією за допомогою технічних засобів (автоекзамінатори, модульні тести та ін.), залік або іспит – за екзаменаційними білетами у вигляді усного або письмового опитування.

Науково-педагогічним працівникам, які під час перевірки знань з охорони праці виявили задовільні результати, видається посвідчення про перевірку знань з питань охорони праці. Видача посвідчень про перевірку знань працівникам, які проходили навчання в закладі вищої освіти, є *обов'язковою* лише для працівників, які виконують роботи підвищеної небезпеки. У разі незадовільних результатів перевірки знань з питань охорони праці науково-педагогічні працівники протягом одного місяця проходять повторну перевірку знань.

Не допускаються до роботи науково-педагогічні працівники, які не пройшли навчання і перевірку знань з питань охорони праці. Організаційне забезпечення роботи комісії з перевірки знань (організація проведення перевірки знань з питань охорони праці, оформлення, облік і зберігання протоколів перевірки знань, оформлення і облік посвідчень про перевірку знань та ін.) покладається на заклад вищої освіти, де проводилось це навчання. Термін зберігання протоколів перевірки знань з питань охорони праці – не менше 5 років (Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, 2006).

Законом України «Про охорону праці» (1992) визначені певні пільги жінкам, неповнолітнім, працюючим особам з інвалідністю. Праця вагітних жінок і жінок, які мають неповнолітніх дітей, регулюється чинним законодавством. Забороняється застосовувати працю неповнолітніх, тобто осіб віком до 18 років, на важких роботах, підземних, і з шкідливими умовами, а також у вихідні, надурочний і нічний час. Виключенням може бути специфіка працівників сфери туризму. Неповнолітні приймаються на роботу лише після попереднього медичного огляду (Заїченко, 2014: 11-14; *Про охорону праці*, 1992).

Необхідним етапом організації охорони праці в закладах вищої освіти вважаємо навчання та перевірку знань з питань охорони праці, безпеку життєдіяльності здобувачі освіти всіх рівнів та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, що проводяться відповідно до Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці (2005) (Про затвердження Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці та Переліку робіт з підвищеною небезпекою, 2005), затвердженого наказом Державного комітету України з нагляду за охороною

праці від 26 січня 2005 року № 15, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 15 лютого 2005 року за № 231/10511 (документ z0231-05, чинний, поточна редакція – Редакція від 25.10.2024, підстава – z1386-24). В процесі організації охорони праці в закладах вищої освіти також необхідно спиратися на Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 18 квітня 2006 року № 304 (Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, Наказ Міністерства освіти і науки України, 2006).

В. Жидецький, В. Джигирей, О. Мельников констатують, що складовою організаційного процесу охорони праці в закладах вищої освіти є освітній компонент (дисципліна) «Охорона праці в галузі», що викладається в магістратурі різних спеціальностей. Освітньо-професійні програми рівня вищої освіти – другого (магістерського), різних галузей знань та спеціальностей закладів вищої освіти, незалежно від їх галузевого підпорядкування і форм власності, повинні передбачати вивчення питань охорони праці. Зміст та обсяги навчання з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладах вищої освіти регламентуються типовими навчальними планами. Погодження з Держнаглядом охорони праці є важливим елементом викладання даного освітнього компоненту (Жидецький & Джигирей & Мельников, 2000). Освітній компонент (дисципліна) «Охорона праці в галузі» вивчається з метою формування у майбутніх фахівців компетентностей, щодо стану і проблем охорони праці в системі освіти згідно з чинними законодавчими та іншими нормативно-правовими актами. Завдання викладання освітнього компоненту (дисципліни) передбачають, на думку І. Каменської, аналіз стану охорони праці в галузі та ознайомлення здобувачів вищої освіти з організацією охорони праці в системі вищої освіти та безпекою праці в подальшій професійній діяльності (Каменська, 2016: 1-11).

Обов'язковою складовою організації процесу охорони праці в закладах вищої освіти є інструктажі з питань охорони праці із здобувачами та науково-педагогічними працівниками ЗВО. Інструктажі містять питання охорони здоров'я, пожежної, радіаційної безпеки, цивільного захисту, безпеки дорожнього руху, реагування на надзвичайні ситуації, безпеки побуту та ін.

Вони проводяться науково-педагогічними працівниками або представником адміністрації закладу вищої освіти. *Вступний інструктаж*. Програма вступного інструктажу розроблена на основі орієнтовного переліку питань вступного інструктажу з безпеки життєдіяльності. Обов'язково робиться запис про вступний інструктаж на окремій сторінці журналу обліку навчальних занять групи. *Первинний інструктаж з безпеки життєдіяльності* проводиться на початку заняття у кожному кабінеті, майстерні, спортзалі та ін., наприкінці семестру, перед початком канікул, а також за межами закладу вищої освіти, де освітній процес пов'язаний із використанням небезпечних і шкідливих для здоров'я здобувачів вищої освіти факторів. Первинний інструктаж проводять представники адміністрації ЗВО. Запис про проведення первинного інструктажу робиться в окремому журналі реєстрації інструктажів з безпеки життєдіяльності, який зберігається в кожному кабінеті, лабораторії та іншому робочому місці. *Позаплановий інструктаж* зі здобувачами вищої освіти проводиться у разі порушення ними вимог нормативно-правових актів з охорони праці, що може призвести чи призвело до травм, пожежі, аварії та ін., з метою попередження нещасних випадків. Реєстрація позапланового інструктажу проводиться в журналі реєстрації інструктажів, що зберігається у адміністрації підрозділі ЗВО. *Цільовий інструктаж* проводиться зі здобувачами вищої освіти у разі організації позааудиторних заходів (олімпіад, екскурсій, туристичних походів, спортивних змагань), під час проведення громадських позааудиторних робіт (прибирання територій, приміщень, науково-дослідної практики). Реєстрація проведення цільового інструктажу здійснюється у журналі реєстрації інструктажів.

Всі інструктажі в галузі охорони праці спрямовані на профілактику щодо запобігання нещасним випадкам та професійним захворюванням (Мороз, 2006).

Інструктажі з охорони праці зі здобувачами вищої освіти під час виробничої практики обов'язково проводяться, а саме: вступний інструктаж з охорони праці (до початку виробничої практики). *Вступний інструктаж з охорони праці зі здобувачами вищої освіти* перед початком виробничої практики проводять керівники (методисти) практики, або інші особи, на яких наказом керівника закладу вищої освіти покладено обов'язки керівництва практикою, та безпосередні керівники робіт на виробництві. Реєстрація вступного інструктажу з охорони праці проводиться у журналі реєстрації вступного інструктажу з питань охорони праці.

Первинний інструктаж: перед початком виробничої практики; перед виконанням кожного навчального завдання, пов'язаного з використанням різних механізмів, інструментів, матеріалів та ін.

Первинний інструктаж з охорони праці зі здобувачами вищої освіти проводиться до початку виробничої практики безпосередньо на робочому місці, де вона проводиться. *Позаплановий інструктаж*: у разі порушень здобувачами вищої освіти вимог нормативно-правових актів з охорони праці, що можуть призвести або призвели до травм, надзвичайних ситуацій, в умовах воєнного стану та ін. *Повторний інструктаж*: на робочому місці, де здійснюється виробнича практика, у терміни, визначені нормативно-правовими актами з охорони праці, які діють у галузі, або роботодавцем з урахуванням конкретних умов праці не рідше: для робіт з підвищеною небезпекою – 1 разу на 3 місяці; для решти робіт – 1 разу на 6 місяців. *Цільовий інструктаж*: у разі їх участі у ліквідації аварії або стихійного лиха (в умовах воєнного стану). Інструктажі з охорони праці зі здобувачами вищої освіти під час виробничої практики проводяться відповідно до Типового положення. Первинний, повторний, позаплановий і цільовий інструктажі з охорони праці завершуються перевіркою знань у вигляді усного опитування або за допомогою технічних засобів, а також перевіркою набутих навичок безпечних методів праці керівником (методистом) виробничої практики, який проводив інструктаж. При незадовільних результатах перевірки знань, умінь і навичок щодо безпечного виконання робіт після первинного, повторного чи позапланового інструктажів протягом 10 днів додатково проводяться інструктаж і повторна перевірка знань. Результати вносяться до журналу реєстрації інструктажів з питань охорони праці на робочому місці. Сторінки журналу реєстрації інструктажів мають бути пронумеровані і прошнуровані.

В. Заїченко наголошує на необхідності виконання *обов'язків науково-педагогічними працівниками* щодо виконання вимог охорони праці: поведження з устаткуванням, використання засобів захисту, додержання правил внутрішнього трудового розпорядку установи, співробітництва з роботодавцем у справі охорони праці, старанне ставлення до усіх видів інструктажу (навчання), які проводить роботодавець по вивченню вимог нормативних актів з охорони праці та ін. (Заїченко, 2014: 14).

Згідно Кодексу України про адміністративні правопорушення існує процес накладення штрафу на науково-педагогічних

працівників за порушення або невиконання законних вимог службових осіб органів нагляду щодо усунення порушень законодавства про охорону праці в галузі. Під час роботи як науково-педагогічні працівники, так і здобувачі вищої освіти повинні бути ознайомлені з колективним договором університету, в якому зокрема містяться і зобов'язання працівників ретельно вивчати та виконувати вимоги щодо підвищення рівня охорони праці та ін. Невиконання науково-педагогічними працівниками вимог щодо охорони праці є порушенням трудової дисципліни, яке тягне за собою застосування до порушника дисциплінарних стягнень (догана, звільнення з роботи).

Маємо погодитися з І. Каменською про потребу викладання на рівні магістерської підготовки різних галузей та спеціальностей обов'язкових освітніх компонентів «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» або «Охорона праці в галузі». Кількість годин, передбачених для вивчення даних обов'язкових освітніх компонентів (дисциплін) не може зменшуватись при розробці та перегляді освітньо-професійних програм без погодження з Держнаглядом охорони праці (Каменська, 2016: 1-11).

Необхідним аспектом організації охорони праці в галузі вважаємо планування роботи. Планування роботи з охорони праці передбачає на основі аналізу та контролю діяльності закладу вищої освіти складання річного плану роботи, в якому визначаються такі заходи: навчання та перевірка знань науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти з охорони праці; проведення інструктажів (вступних, первинних, позапланових, цільових), розроблення, періодичний перегляд посадових інструкцій; внутрішній контроль закладу вищої освіти; профілактичні організаційні заходи, що спрямовані на підвищення рівня безпеки учасників освітнього процесу та ін. Актуальними питаннями річного плану роботи з охорони праці є: серпень – вересень – проведення вступного (первинного) інструктажу з науково-педагогічними працівниками та здобувачами вищої освіти; видання наказу з організації роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності (в умовах воєнного стану); перегляд інструкцій з правил техніки безпеки у ЗВО та в позааудиторний час; проведення наради-навчання науково-педагогічних працівників; забезпечення проходження учасниками освітнього процесу профілактичного медичного огляду; забезпечення виконання заходів протипожежного захисту закладу освіти; січень – лютий – проведення

вступного (повторного) інструктажу з учасниками освітнього процесу; аналіз стану охорони праці та безпеки життєдіяльності закладу (в умовах воєнного стану); упродовж року – організація і проведення заняття зі здобувачами вищої освіти з питань безпеки життєдіяльності та попередження побутового травматизму; проведення навчання з дій на випадок виникнення надзвичайних ситуацій (у ЗВО або в місті) та ін.

Навчання здобувачів вищої освіти з питань охорони праці в закладах вищої освіти проводиться відповідно до вимог законодавства у сфері охорони праці, цивільного захисту та освіти. Навчання здобувачів вищої освіти з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності проводиться як традиційними методами, так і з використанням сучасних форм організації навчання – змішаного, дистанційного, екстернатного та ін., а також з використанням технічних засобів навчання – комп'ютерних. Під час трудового і професійного навчання на підприємствах, в установах, організаціях на здобувачів вищої освіти поширюється законодавство про охорону праці (Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, 2006).

В процесі організації навчання і перевірки знань науково-педагогічних працівників з питань охорони праці в закладах вищої освіти, навчанню і перевірці знань підлягають усі без винятку працівники ЗВО з урахуванням умов праці та їх діяльності (педагогічної, громадської та ін.).

Посадові особи закладів вищої освіти, діяльність яких пов'язана з організацією безпечного ведення робіт, під час прийняття на роботу та періодично (один раз на три роки) проходять навчання і перевірку знань з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності за участю профспілок ЗВО. Ректори закладів вищої освіти, керівники та спеціалісти служб охорони праці або особи, які є відповідальними за організацію роботи з охорони праці, інші працівники установ та закладів вищої освіти, які є членами відповідної постійно діючої комісії з перевірки знань в установах та закладах вищої освіти, один раз на три роки проходять навчання і перевірку знань з питань охорони праці. Перевірка знань посадових осіб та інших працівників ЗВО з питань охорони праці здійснюється відповідно до вимог нормативно-правових актів з охорони праці, пожежної, радіаційної безпеки та ін., додержання

яких входить до їхніх функціональних обов'язків. Особи, які суміщають професії, проходять інструктаж, навчання і перевірку знань з питань охорони праці з основних професій і з професій за сумісництвом. Державний секретар, перший заступник та заступники Міністра освіти і науки, які є відповідальними за організацію роботи з охорони праці, керівник служби охорони праці Міністерства освіти і науки України, керівники та викладачі кафедр охорони праці закладів вищої освіти проходять навчання і перевірку знань з питань охорони праці у Головному навчально-методичному центрі Держпраці та навчальних центрах, які належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України. Перевірку знань з питань охорони праці цієї категорії посадових осіб проводить комісія, створена за наказом Держпраці.

Коротко розглянемо *обов'язки посадових осіб та організацію роботи з охорони праці в закладах вищої освіти*. Ректор є відповідальним за створення безпечних умов освітнього процесу згідно із законодавством про охорону праці: він не дозволяє проведення освітнього процесу за наявності шкідливих та небезпечних умов; створює в закладі вищої освіти службу охорони праці, яка безпосередньо підпорядковується йому; визначає функціональні обов'язки осіб, відповідальних за стан охорони праці в структурних підрозділах, навчальних кабінетах, лабораторіях, майстернях, спортзалах, тирах (стрільбищах) та ін.; перед початком навчального року, а також періодично протягом навчального року оцінює технічний стан обладнання та устаткування навчальних приміщень закладу вищої освіти; згідно укладеного колективного договору (угоди), який має містити розділ з охорони праці, забезпечує його виконання та організовує профілактичну роботу щодо попередження травматизму і зниження захворюваності серед здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників; організовує роботу з розробки програми вступного інструктажу та забезпечує проведення всіх видів інструктажів з охорони праці та періодичного їх перегляду один раз на 5 років; забезпечує навчання з питань охорони праці здобувачів освіти та працівників закладів вищої освіти відповідно до законодавства; не дозволяє виконання робіт, які негативно впливають на здобувачів освіти і працівників закладів освіти та стан довкілля.

Обов'язки директора інституту, декану факультету щодо охорони праці в закладах вищої освіти: забезпечує створення безпечних і нешкідливих умов освітнього процесу; забезпечує проведення

навчальних занять, виробничої практики здобувачів, науково-дослідних та інших робіт на кафедрах, у студентських наукових гуртках і наукових товариствах відповідно до вимог нормативно-правових актів з питань охорони праці; керує розробленням і періодичним переглядом інструкцій з охорони праці та інструкцій з безпеки під час проведення навчання, узгоджує їх із службою охорони праці, безпеки життєдіяльності та подає на затвердження керівнику закладу вищої освіти; організовує на факультеті (інституті) проведення інструктажів для здобувачів вищої освіти з охорони праці; забезпечує навчання та перевірку знань науково-педагогічних працівників факультету з питань охорони праці; перевіряє наявність безпечних і нешкідливих умов праці і відпочинку в місцях дислокації здобувачів вищої освіти; сприяє здійсненню громадського контролю за додержанням вимог нормативно-правових актів з питань охорони праці; контролює внесення питань з охорони праці в підручники, навчальні і методичні посібники з дисциплін, що викладаються на кафедрах факультету; забезпечує спільно з представником профспілки систематичний розгляд на засіданнях факультету стану умов праці та навчання у підрозділах, організовує вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду з охорони праці; бере участь у розробленні окремого розділу з охорони праці колективного договору (угоди).

Обов'язки завідувача кафедри щодо охорони праці в закладах вищої освіти: є відповідальним за створення безпечних і нешкідливих умов освітнього процесу на кафедрі; вносить питання з охорони праці в освітні програми, методичні рекомендації до лабораторних робіт, курсових, бакалаврських та магістерських робіт; організовує розроблення і періодичний перегляд (один раз на 5 років) інструкцій з охорони праці під час проведення навчання, узгоджує їх із службою охорони праці закладу вищої освіти та подає на затвердження декану факультету; проводить з кожним працівником кафедри інструктажі з охорони праці, оформляє у журналі; організовує проведення із здобувачами вищої освіти інструктажів з охорони праці; забезпечує навчання і перевірку знань з питань охорони праці здобувачів та науково-дослідних працівників, які працюють в умовах підвищеної небезпеки (в умовах воєнного стану); забезпечує своєчасну явку на періодичний медичний огляд здобувачів вищої освіти. Щодо науково-педагогічних працівників, згідно Постанови КМУ від 23 травня 2001

№ 559 «Перелік професій, виробництв та організацій, працівники яких підлягають обов'язковим профілактичним медичним оглядам науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації не підлягають обов'язковим медичним профілактичним оглядам (Перелік професій, виробництв та організацій, працівники яких підлягають обов'язковим профілактичним медичним оглядам, 2001; Щодо організації проведення обов'язкових профілактичних медичних оглядів працівників окремих професій, виробництв і організацій, діяльність яких пов'язана з обслуговуванням населення і може призвести до поширення інфекційних хвороб, 2002); здійснює спільно з представником профспілки контроль за станом охорони праці; бере участь у розробленні окремого розділу з охорони праці колективного договору (угоди); при настанні під час освітнього процесу нещасного випадку вживає заходів, передбачених Положенням про порядок розслідування нещасних випадків (редакція 2019) (Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу, 2019).

Для даного огляду необхідно звернути увагу на розслідування нещасних випадків під час освітнього процесу в закладах вищої освіти. Згідно Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.05.2019 № 659 (Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу, 2019), розслідуванню підлягають нещасні випадки, що трапилися із здобувачами вищої освіти під час освітнього процесу та призвели до ушкодження здоров'я на один робочий (навчальний) день і більше чи їх смерті через: травми різного походження, отруєння, теплові удари, опіки, обмороження, утоплення, ураження електричним струмом, блискавкою; інші ушкодження, отримані внаслідок аварій, пожеж, стихійного лиха (землетруси, зсуви, повені, урагани, інші надзвичайні події), контакту з представниками тваринного та рослинного світу.

Розслідуванню підлягають нещасні випадки, що сталися (Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу, 2019): під час проведення навчальних занять (лекцій, практичних, лабораторних занять, інших занять та в перервах між ними) відповідно до навчальних, виробничих і наукових планів та розкладу занять; під

час прямування на заняття з одного корпусу закладу вищої освіти до іншого пішки чи на транспорті, якщо це визначено навчальними, виробничими і науковими планами та розкладом занять; під час проведення позааудиторних та інших заходів у вихідні, святкові та канікулярні дні, якщо ці заходи здійснюються під безпосереднім керівництвом працівника закладу вищої освіти (викладача, керівника виробничої практики та ін.) або іншої особи, яка призначена наказом закладу вищої освіти за його згодою; під час проведення професійних, науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт, виробничої та навчальної практики, які проводяться відповідно до навчальних планів у закладах вищої освіти або на дільницях (територіях), що їм належать; під час роботи на навчально-дослідних ділянках закладу вищої освіти; під час роботи та відпочинку у студентських об'єднаннях; під час проведення спортивних змагань, тренувань, оздоровчих заходів та ін. організованих закладом вищої освіти у встановленому порядку; під час перевезень здобувачів вищої освіти до місця проведення навчання, інших заходів і у зворотному напрямку в разі організованого прямування їх на запланований захід на транспорті або пішки (Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу, 2019). Факт ушкодження здоров'я внаслідок нещасного випадку встановлюється та засвідчується закладом охорони здоров'я. Документом, який підтверджує ушкодження здоров'я особи, є довідка закладу охорони здоров'я.

Керівник закладу вищої освіти, одержавши повідомлення про нещасний випадок, зобов'язаний негайно: вжити заходів щодо усунення причин, що викликали нещасний випадок; повідомити батьків, інших законних представників потерпілого; направити письмовий запит до закладу охорони здоров'я для отримання довідки; протягом доби утворити наказом комісію із розслідування нещасного випадку у складі не менше ніж три особи та організувати розслідування нещасного випадку (Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу, 2019).

Про нещасний випадок, що стався із здобувачем вищої освіти через отруєння, нанесення тілесних ушкоджень унаслідок протиправних дій, інших правопорушень під час освітнього процесу, ректор також повідомляє органи поліції та заклад громадського здоров'я відповідної території.

До складу комісії із розслідування нещасних випадків входять: заступник ректора закладу вищої освіти, який є відповідальним за організацію роботи з охорони праці відповідно до Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладах, установах, організаціях, підприємствах, що належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 18 квітня 2006 року № 304, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 07 липня 2006 року за № 806/12680 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 22 листопада 2017 року № 1514) (Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, 2006); керівник служби охорони праці закладу вищої освіти або особа, на яку наказом закладу освіти покладено ці обов'язки. До складу комісії із розслідування нещасного випадку *не входить* науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти, який безпосередньо відповідає за стан охорони праці у структурному підрозділі, де стався нещасний випадок. Потерпілий, його батьки, інші законні представники мають право брати участь у роботі комісії із розслідування нещасного випадку, надавати свої пояснення та пропозиції та отримувати від комісії із розслідування нещасного випадку інформацію про хід проведення розслідування (Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу, 2019).

Викладач закладу вищої освіти, куратор групи є відповідальним за збереження життя і здоров'я здобувачів вищої освіти під час освітнього процесу. Він забезпечує проведення освітнього процесу, що регламентується законодавчими та нормативно-правовими актами з питань охорони праці та організовує вивчення здобувачами освіти правил і норм з охорони праці під час проведення виробничої практики.

А. Сорочиц наголошує на важливості оволодіння професійними компетенціями магістрантами після опанування програми обов'язкового освітнього компоненту (дисципліни) «Охорона праці в галузі», якими є такі: «грамотно користуватися відповідними законами, законодавчими актами та постановами з питань охорони праці; застосовувати сучасні методи дослідження і аналізу ризиків, загроз і небезпек на робочих місцях та виробничих

об'єктах; ставити завдання та організувати наукові дослідження з визначення професійних, виробничих ризиків, загроз на робочих місцях; використовувати на практиці законодавчої та нормативної акти щодо охорони здоров'я; контролювати дотримання вимог з охорони праці та ін.» (Сорочиц, 2006).

П. Мороз (Мороз, 2006) зазначає, що специфіка охорони праці в закладах освіти полягає в тому, що для створення служб охорони праці не передбачено її фінансування. Посади керівників та спеціалістів служби охорони праці не передбачені в штатних розписах навчальних закладів з кількістю працівників 50 і більше осіб. Обов'язки фахівців з охорони праці можуть виконувати особи з педагогічною або політехнічною освітою, однак їхня заробітна плата у цьому випадку буде нижчою, ніж зарплата науково-педагогічних працівників. Це означає, що створити в закладах вищої освіти служби охорони праці відповідно до Закону України «Про охорону праці» на даний час практично не завжди можливо.

Висновки. 1. *Мета охорони праці в закладах вищої освіти* – це забезпечення безпечних, нешкідливих і сприятливих умов праці науково-педагогічних працівників та освітнього процесу для здобувачів вищої освіти. 2. Організація роботи з охорони праці в закладах вищої освіти передбачає складання річного плану роботи, навчання та перевірку знань науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти з охорони праці; проведення інструктажів (вступних, первинних, позапланових, цільових). 3. Необхідним аспектом організації охорони праці в галузі вважаємо планування роботи. 4. Навчання здобувачів вищої освіти з питань охорони праці проводиться як традиційними методами, так і з використанням сучасних форм організації навчання – змішаного, дистанційного, екстернатного та ін. 5. Важливою складовою організації процесу охорони праці є обов'язки ректора, директора інституту, декана факультету, завідувача кафедри щодо охорони праці в закладах вищої освіти. 6. Засвоєння програми обов'язкового освітнього компоненту (дисципліни) «Охорона праці в галузі», магістранти мають володіти основними професійними компетенціями з охорони праці та контролювати дотримання вимог з охорони праці. 7. Педагогічний колектив, обслуговуючий і технічний персонал закладу вищої освіти повинен з великою відповідальністю ставитися до питання охорони праці працівників та здобувачів вищої освіти.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо обґрунтування методичного забезпечення процесу організації охорони праці в закладах вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Жидецький В.Ц., Джигирей В.С., Мельников О.В. Основи охорони праці. Вид. 2-ге, стереотипне. Львів: Афіша, 2000. 348 с. URL: <http://buklib.net/books/27393/>.

2. Заіченко В.І. Курс лекцій з дисципліни «Охорона праці в галузі» (для студентів 5 курсів денної і 6 курсу заочної форми навчання спеціальностей: 7.03060101, 8.03060101 «Менеджмент організації і адміністрування»; 7.14010101, 8.14010101 «Готельна і ресторанна справа»; 7.14010301, 8.14010301 «Туризмознавство»; 7.03060107, 8.03060107 «Логістика»; 7.18010013, 8.18010013 «Управління проектами»). Харків: ХНУМГ, 2014. 160 с.

3. Каменська І.С. Особливості вивчення дисципліни «Охорона праці в галузі» при професійній підготовці майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Scientific review*. № 9 (30), 2016. С. 1–11. URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/953>.

4. Конституція України від 28.06.1996. Документ 254к/96-ВР, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.01.2020, підстава – 27-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.

5. Кульчинський О.В. Охорона праці в закладах освіти: методичний посібник. Новосанджарська РДА, 2010. 128 с.

6. Мороз П.Д. Система роботи з охорони праці у навчальному закладі. Бурштин: «Банах», 2006. Ч. І: Матеріали на допомогу керівникам навчальних закладів. 2006. 448 с.).

7. Перелік професій, виробництв та організацій, працівники яких підлягають обов'язковим профілактичним медичним оглядам: Постанова КМУ від 23 травня 2001. № 559. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/559-2001-%D0%BF#n11>.

8. Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 18 квітня 2006 року № 304. Документ z0806-06, чинний, поточна редакція – Редакція від 30.01.2018, підстава – z1512-17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0806-06#Text>.

9. Положенням про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.05.2019 № 659. Документ z0612-19, чинний, поточна редакція – Прийняття від 16.05.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0612-19#Text>.

10. Про затвердження Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в

установах і закладах освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.12.2017. Документ z0100-18, чинний, поточна редакція – Прийняття від 26.12.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0100-18#Text>.

11. Про затвердження Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці та Переліку робіт з підвищеною небезпекою: Наказ Державного комітету з нагляду за охороною праці від 26.01.2005 № 15. Документ z0231-05, чинний, поточна редакція – Редакція від 25.10.2024, підстава – z1386-24. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0231-05#Text>.

12. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

13. Про охорону праці: Закон України від 14.10.1992 № 2694-XII. Документ 2694-XII, чинний, поточна редакція – Редакція від 04.04.2025, підстава – 4158-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12#Text>.

14. Про повну загальну середню освіту: Закон України № 463-IX від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984>.

15. Сорочиц А. Основні аспекти охорони праці в навчальних закладах. 2006/ URL: <http://www.stationline.org.ua>.

16. Щодо організації проведення обов'язкових профілактичних медичних оглядів працівників окремих професій, виробництв і організацій, діяльність яких пов'язана з обслуговуванням населення і може призвести до поширення інфекційних хвороб: Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 23 липня 2002 року № 280. Документ z0639-02, поточна редакція – Редакція від 01.10.2024, підстава – z2012-23. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0639-02#Text>.

References

1. Zhydetskyi, V.Ts., Dzhyhyrei, V.S., Melnykov, O.V. (2000). *Osnovy okhorony pratsi*. [Fundamentals of occupational safety]. *Vyd. 2-he, stereotypne*. [View. 2nd, stereotypical]. Lviv: Afisha. URL: <http://buklib.net/books/27393/> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

2. Zaichenko, V.I. (2014). *Kurs lektsii z dystsypliny «Okhorona pratsi v haluzi» (dlia studentiv 5 kursiv dennoi i 6 kursu zaочноi formy navchannia spetsialnosti: [Course of lectures on the discipline «Occupational safety in the industry» (for students of 5th year of full-time and 6th year of part-time studies in specialties] 7.03060101, 8.03060101 «Menedzhment orhanizatsii i administruvannia»; 7.14010101, 8.14010101 «Hotelna i restoranna sprava»; 7.14010301, 8.14010301 «Turyzmoznavstvo»; 7.03060107, 8.03060107 «Lohistyka»; 7.18010013, 8.18010013 «Upravlinnia proektamy»)*. Kharkiv: KhNUMH [in Ukrainian].

3. Kamenska, I.S. (2016). *Osoblyvosti vyvchennia dystsypliny «Okhorona pratsi v haluzi» pry profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. [Features of studying the discipline «Occupational Safety in the Industry» during the professional training of

future teachers of higher educational institutions]. *Scientific review*. № 9 (30), ss. 1–11. URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/953> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

4. Konstytutsiia Ukrainy (1996) [Constitution of Ukraine] vid 28.06.1996. Dokument 254k/96-VR, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 01.01.2020, pidstava – 27-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

5. Kulchynskyi, O.V. (2010). Okhorona pratsi v zakladakh osvity: [Occupational safety in educational institutions]: metodychnyi posibnyk. [methodical guide]. Novosandzharska RDA [in Ukrainian].

6. Moroz, P.D. (2006). Systema roboty z okhorony pratsi u navchalnomu zakladi. [System of work on occupational safety in an educational institution]. Burshtyn: «Banakh», 2006. Ch. I: Materialy na dopomohu kerivnykam navchalnykh zakladiv [in Ukrainian].

7. Perelik profesii, vyrobnytstv ta orhanizatsii, pratsivnyky yakykh pidliahaiut oboviazkovym profilaktychnym medychnym ohliadam (2001): [List of professions, industries and organizations whose employees are subject to mandatory preventive medical examinations] (2001): Postanova [Decree] KMU vid 23 travnia 2001. № 559. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/559-2001-%D0%BF#n11> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

8. Polozhennia pro poriadok provedennia navchannia i perevirky znan z pytan okhorony pratsi v zakladakh, ustanovakh, orhanizatsiiah, pidpriemstvakh, pidporiadkovanykh Ministerstvu osvity i nauky Ukrainy (2006), [Regulations on the procedure for conducting training and testing knowledge on labor protection issues in institutions, organizations, enterprises subordinate to the Ministry of Education and Science of Ukraine] zatverdzhenoho nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 18 kvitnia 2006 roku № 304. Dokument z0806-06, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 30.01.2018, pidstava – z1512-17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0806-06#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

9. Polozhenniam pro poriadok rozsliduvannia neshchasnykh vypadkiv, shcho stalysia iz zdobuvachamy osvity pid chas osvitnoho protsesu (2019): [Regulations on the procedure for investigating accidents that occurred to students during the educational process]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 16.05.2019 № 659. Dokument z0612-19, chynnyi, potochna redaktsiia – Pryiniattia vid 16.05.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0612-19#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu roboty z okhorony pratsi ta bezpeky zhyttiedialnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v ustanovakh i zakladakh osvity (2017): [On approval of the Regulations on the organization of work on labor protection and safety of life of participants in

the educational process in educational institutions and establishments]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 26.12.2017. Dokument z0100-18, chynnyi, potochna redaktsiia – Pryiniattia vid 26.12.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0100-18#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia Typovoho polozhennia pro poriadok provedennia navchannia i perevirky znan z pytan okhorony pratsi ta Pereliku robit z pidvyshchenoiu nebezpekoiu (2005): [On approval of the Model Regulation on the procedure for conducting training and testing knowledge on labor protection issues and the List of hazardous work]: Nakaz Derzhavnoho komitetu z nahliadu za okhoronoiu pratsi [Order of the State Committee for Supervision of Labor Protection] vid 26.01.2005 № 15. Dokument z0231-05, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 25.10.2024, pidstava – z1386-24. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0231-05#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

12. Pro osvitu (2017): [About education]: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

13. Pro okhoronu pratsi (1992): [About labor protection]: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] vid 14.10.1992 № 2694-XII. Dokument 2694-XII, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 04.04.2025, pidstava – 4158-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

14. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu (2020): [About complete general secondary education]: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] № 463-IX vid 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

15. Sorochyts, A. (2006). Osnovni aspekty okhorony pratsi v navchalnykh zakladakh. [Main aspects of occupational safety in educational institutions]. URL: <http://www.stattionline.org.ua> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

16. Shchodo orhanizatsii provedennia oboviazkovykh profilaktychnykh medychnykh ohliadiv pratsivnykiv okremykh profesii, vyrobnytstv i orhanizatsii, diialnist yakykh poviazana z obsluhovuvanniam naseleattia i mozhe pryzvesty do poshyrennia infektsiinykh khvorob (2002): [Regarding the organization of mandatory preventive medical examinations of employees of certain professions, industries and organizations whose activities are related to serving the population and may lead to the spread of infectious diseases]: Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy [Order of the Ministry of Health of Ukraine] vid 23 lypnia 2002 roku № 280. Dokument z0639-02, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 01.10.2024, pidstava – z2012-23. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0639-02#Text> (data zvernennia 08.08.2025) [in Ukrainian].

Світлана ГРИЩЕНКО

ORCID 0000-0002-7981-3578

*Доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка,
(Чернігів, Україна)
E-mail: intensiv3000@meta.ua*

Svitlana HRYSHCHENKO

ORCID 0000-0002-7981-3578

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the Department
of Social Work and Educational and
Pedagogical Sciences,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: intensiv3000@meta.ua*

Леонід БИВАЛЬКЕВИЧ

ORCID 0000-0002-5500-416X

*Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри технологічної
освіти та інформатики,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(Чернігів, Україна)
E-mail: manofmystery@ukr.net*

Leonid BYVALKEVYCH

ORCID 0000-0002-5500-416X

*PhD in Pedagogical Science,
Associate professor, Associate
Professor of Technological Education
and Information Technologies,
T. H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: manofmystery@ukr.net*

Василь ПЕНЬКОВЕЦЬ

ORCID 0000-0002-2798-2302

*Доцент кафедри спорту,
Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
(м. Чернігів, Україна)
E-mail: penkovec@gmail.com*

Vasyl PENKOVETS

ORCID 0000-0002-2798-2302

*Associate Professor
of the Department of Sports,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine)
E-mail: penkovec@gmail.com*

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ (РОЗДІЛІВ)

Колективної монографії:

«ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ»

Випуск 4.2025

(орієнтовний термін опублікування грудень 2025)

Вимоги до авторських рукописів

До друку приймаються наукові статті (розділи), які відповідають профілю видання.

Виклад статті повинен бути чітким, стислим, без повторень. Автори несуть відповідальність за точність викладених фактів, цитат і посилань. Статті (розділи), оформлення яких не відповідає вказаним вимогам, не приймаються до друку.

Обсяг статті (розділу) – 15–40 сторінок, шрифт – Times New Roman, кегель – 14, міжрядковий інтервал – 1,5, поля – усі 2 см, абзац – 1 см.

Орієнтовна вартість організаційного внеску **800** грн.

Мова публікацій: українська, англійська.

Матеріали статей (розділів) надсилати на E-mail: intensiv3000@meta.ua

Viber 068 194 84 21 *Світлана Грищенко*

Увага! В статті допускається не більше п'яти авторів!

Обов'язкові елементи публікації

Індекс УДК (універсальний десятичний класифікатор) розташовують окремим рядком у лівому верхньому куті. Індекс УДК визначає автор.

Відомості про автора (авторів) вказують праворуч у наступному порядку: перший рядок – ім'я та прізвище автора; другий – номер ORCID, науковий ступінь і вчене звання; третій рядок – посада, місце роботи (повна назва); четвертий рядок – населений пункт, де живе або працює автор, та назва країни (зазначаються в дужках), e-mail. Ім'я та прізвище автора (авторів) виділяють напівжирним та курсивним накресленням, інші відомості – лише курсивом. Прізвище автора друкується прописними (великими) літерами. Номер ORCID визначає автор (<http://orcid.org/>).

Заголовок статті. У назві бажано не використовувати ускладнену термінологію псевдонаукового характеру. Заголовок друкується великими літерами окремим абзацом без відступів першого рядка з вирівнюванням по центру.

Анотація подається відповідно до побудови: характеристика основної теми, проблеми, мети, узагальнених результатів. Мінімальний обсяг анотації – **не менше 1800 друкованих знаків**. Обов'язкова вимога – належний рівень перекладу анотацій.

Ключові слова – слова з тексту матеріалу, які з точки зору інформаційного пошуку несуть змістовне навантаження. Ключові слова подаються у називному відмінку. Загальна кількість ключових слів – не менше трьох і не більше семи.

***Відомості про автора, заголовок статті, анотація та ключові слова подаються двома мовами: українською та англійською.**

Основна частина статті повинна містити такі структурні елементи: **постановка проблеми; аналіз останніх досліджень; методологія дослідження (або методика дослідження); мета статті (розділу); виклад основного матеріалу; висновки**. Усі частини статті повинні бути виділені.

Список використаної літератури завершує розділ і публікується під заголовком «**Список використаних джерел**». Бібліографічний опис списку оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання». Посилання на літературу слід подавати за допомогою не номерних, а дужкових посилань – шляхом вказування прізвища автора та року роботи у дужках, відділяючи номер сторінки двокрапкою (Дегтярьов, 2014: 12). Після списку використаних джерел подається «**References**». Транслітеровані посилання повинні містити тільки значущі для аналітичної обробки елементи (П.І.Б. авторів, назву першоджерела, вихідні дані). У списку літератури назви робіт на мовах, де використовуються нелатинізовані алфавіти, повинні бути перекладені англійською та поміщені у квадратних дужках; назви джерел повинні бути транслітеровані. У кінці слід вказати мову оригіналу у квадратних дужках.

Приклад транслітерації:

Маслов В.І. Наукові основи та функції управління загальноосвітніми навчальними закладами: навчальний посібник. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.

Maslov, V.I. (2007). Naukovi osnovy ta funkciji upravlinnja zaghajno-osvitnimy navchal'nymy zakladamy [Scientific bases and functions of management of general educational institutions]: navchal'nyj posibnyk. [Tutorial]. Ternopilj: Aston [in Ukrainian].

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (РОЗДІЛУ)

УДК 371.011(07)а

Олена МАКСИМОВА

ORCID (<http://orcid.org/>)

*Кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
(Житомир, Україна)
E-mail:*

Olena MAKSIMOVA

ORCID (<http://orcid.org/>)

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor,
Ivan Franko Zhytomyr State University
(Zhytomyr, Ukraine)
E-mail:*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

METHODICAL BASES OF HEALTH CARE COMPETENCE FORMATION OF PRESCHOOLERS

Анотація українською мовою 1800–2000 знаків.

Ключові слова:

Summary

Key words:

Текст. Текст. Текст.

Список використаних джерел

References

Наукове видання

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Випуск 3

*Свідоцтво про реєстрацію авторського права
«Північноукраїнська наукова платформа» № 110321.
Дата реєстрації 14 грудня 2021 року*

Технічний редактор
Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Єрмоленко
О. Клімова

Підписано до друку 25.08.2025 р. Формат 60 x 84 1/16.
Папір офсетний. Друк на різнографі.
Ум. друк. арк. 15,81. Обл.-вид. арк. 15,79.
Наклад 100 прим. Зам. № 0046.

ТОВ "Видавництво "Десна Поліграф"
Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 4079 від 1 червня 2011 року
Тел. +38 (097) 385-28-13

Віддруковано ТОВ "Видавництво "Десна Поліграф"
14035, м. Чернігів, вул. Карпенка-Карого, 40