Кам’янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 17

Кам’янець-Подільський
2026

УДК 94:37.02(082) **ISSN 3083-6220 (Print)**
П78 **DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17**

Ідентифікатор медіа R30-02176
Рішення Національної ради з питань телебачення та радіомовлення № 132 від 18.01.2024 р.

Видання засновано 2009 р. **Засновник**: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Періодичність: 1 раз на рік

Друкується за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 26 березня 2026 р.)

Рецензенти:

Л. Прокопів, кандидат педагогічних наук, професор Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ);

Л. Синявська, доктор історичних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

Редакційна колегія:

С. Копилов, доктор історичних наук, професор *(голова, науковий редактор)*;
І. Кучинська, доктор педагогічних наук, професор *(заступник голови)*;
В. Дубінський, кандидат історичних наук, доцент *(відповідальний секретар)*;
Н. Бахмат, доктор педагогічних наук, професор;
І. Боровець, кандидат історичних наук, доцент;
П. Вербицька, доктор педагогічних наук, професор;
С. Ганаба, доктор філософських наук, професор;
О. Горбатюк, кандидат педагогічних наук, доцент;
О. Доброжанський, доктор історичних наук, професор;
І. Коляда, доктор історичних наук, професор;
В. Мисан, кандидат педагогічних наук, доцент;
А. Попович, доктор педагогічних наук, професор;
І. Смагін, доктор педагогічних наук, доцент;
О. Федьков, доктор історичних наук, професор;
О. Юга, кандидат історичних наук, доцент;
З. Шевчук, кандидат філологічних наук, старший викладач *(літературний редактор)*;
І. Пігович, магістр середньої освіти (Історія) *(технічний редактор)*.

П78 **Проблеми дидактики історії:** збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026. Вип. 17. 234 с.

Збірник присвячений розгляду проблем теорії та методології дидактики історії, викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії у закладах вищої освіти, а також окремим аспектам методики навчання історії у закладах загальної середньої освіти. Подано рецензії на навчально-методичні посібники. Видання розраховане на науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників суспільно-гуманітарних дисциплін та здобувачів вищої освіти.

УДК 94:37.02(082)

Адреса редакційної колегії: кафедра всесвітньої історії, історичний факультет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Татарська, 14, м. Кам'янець-Подільський, 32301.

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

PROBLEMS OF HISTORY DIDACTICS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

ISSUE 17

Kamianets-Podilskyi
2026

UDC 94:37.02(082) **ISSN 3083-6220 (Print)**
DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17

Media ID R30-02176
Resolution of the National Council on Television and Radio Broadcasting No. 132 of 18.01.2024.

The publication was founded in 2009. **Founder**: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University. Periodicity: 1 time per year

Published by the decision of the Academic Council of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University (Minutes No. 3 of 26 March 2026)

Reviewers:

L. Prokopiv, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk);

V. Miroshnichenko, Doctor of Historical Sciences, Professor, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy (Cherkasy).

Editorial Board:

S. Kopylov, Doctor of Historical Sciences, Professor *(Chairman, Scientific Editor)*;
I. Kuchynska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Deputy Chairman)*;
V. Dubinsky, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor *(Executive Secretary)*;
H. Bakhmat, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
I. Borovets, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor;
P. Verbytska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
S. Hanaba, Doctor of Philosophy, Professor;
O. Horbatiuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
O. Dobrzhanskyi, Doctor of Historical Sciences, Professor;
I. Kolyada, Doctor of Historical Sciences, Professor;
V. Mysan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
A. Popovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
I. Smahin, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
O. Fedkov, Doctor of Historical Sciences, Professor;
O. Yuha, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor;
Z. Shevchuk, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer (*Literary Editor*);
I. Pihovych, Master of Secondary Education (History) *(Technical Editor)*.

Problems of History Didactics: a collection of scientific papers / [editors: S. Kopylov (chairman, scientific editor) and others]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, 2026. Issue 17. 234 p.

This collection explores theoretical and methodological issues in history didactics, the instruction of national and world history courses in institutions of higher education, and selected aspects of history teaching methodology in general secondary education. It also includes a reviews of an educational and methodological manuals. The publication is intended for researchers, teaching and academic staff in the social sciences and humanities, and higher education students.

UDC 94:37.02(082)

Address of the Editorial Board: Department of World History, Faculty of History, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko University, 14 Tatarska St., Kamianets-Podilskyi, 32301.

© Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, 2026

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.5-15
УДК 134(68):34

Ганаба Світлана Олександрівна,
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри психології, педагогіки
та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної
служби України імені Богдана Хмельницького,
Хмельницький, Україна.

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4373-7075
sveta_ganaba@ukr.net

НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ЧЕРЕЗ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ: КЕЙС МЕТОД У ДІЇ

Анотація. *У статті здійснено аналіз дидактичного потенціалу кейс-методу у навчанні історії в контексті сучасних освітніх трансформацій. Обґрунтовано доцільність використання навчання через прийняття рішень як ефективного засобу розвитку історичного мислення, критичного аналізу та ціннісного судження. Розкрито концептуальні засади кейс-методу, його особливості та відмінності від традиційних форм навчання, а також визначено його місце в системі проблемного й дослідницького навчання. Проаналізовано вплив кейс-методу на формування причинно-наслідкового, хронологічного та просторового мислення, умінь роботи з історичними джерелами та аргументованого прийняття рішень. Окреслено структуру історичного кейсу та основні етапи його реалізації в освітньому процесі. Зроблено висновок про те, що кейс-метод є ефективним інструментом оновлення дидактики історії та сприяє формуванню активної, відповідальної й рефлексивної позиції здобувачів освіти.*

Ключові слова: *кейс-метод, історична освіта, дидактика історії, історичне мислення, прийняття рішень, проблемне навчання.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасна освіта перебуває в умовах швидких соціальних, технологічних та культурних змін. Ця обставина зумовлює пошук та впровадження у практику освітньої діяльності низки інноваційних методів та форм навчання. Загалом йдеться про відхід від традиційних моде-

© Ганаба Світлана, 2026

лей, зорієнтованих на репродуктивне засвоєння певної суми «готових знань» на користь компетентністного, проблемного-пошукового підходів. Осереддям цих підходів є визнання освітнього процесу як відкритого та гнучкого, широке й варіативне використання низки активних та інтерактивних методів навчання, розуміння учасників освітнього процесу як дієвих суб'єктів процесу тощо. Актуальність цих підходів зумовлена також потребами людини швидко орієнтуватися у різноманітних інформаційних потоках, критично осмислювати великі масиви інформації й ефективно їх використовувати у практиках життя та професійній діяльності. Вище зазначені зауваги акцентують увагу на використанні в освітній діяльності універсальних й багатофункціональних методах навчання, одним із яких є метод case study. Релевантність цього методу, на думку дослідників, полягає у його амбівалентній природі, оскільки, з одного боку, він демонструє суть практичної проблеми, а з іншого, акумулює певний комплекс знань, який необхідно вивчити та осмислити у вирішенні проблемного завдання. Особливістю цього методу є поєднання навчальної, аналітичної й розвивальної складової [1, с. 1871]. Вочевидь, що використання цього методу зорієнтоване на трансформаційні зміни в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Універсальний характер використання кейс-методу в освітніх практиках засвідчує міждисциплінарний характер дослідження його концептуальних засад, способів організації та стратегій використання. Концептуальне обґрунтування кейс-методу презентовано у дослідженнях Дж. Дьюї, Ч. Кулі, Р. Стейк та інших. Теоретичну основу методу розглянуто у працях Р. Йона, Л. Стенхауза. Дидактичні принципи використання кейс-методу в освітній діяльності розроблено М. Лідере, Е. Монтером, М. Норфі та іншими. Релевантність використання цього методу у практиках української освіти презентовано О. Сидоренко, О. Пометун, П. Шереметою, В. Чуб, Г. Фрейманом та іншими. Дослідниками О. Койчевою, І. Наумук, Л. Яновською, С. Терно презентовано використання цього методу у контексті розвитку критичного мислення, А. Вітченко, М. Громовою, А. Савченко, В. Саган розглянуто кейс-метод у поєднанні з активними методами навчання, а Н. Заячківська, Л. Канрактиках.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є аналіз евристичного потенціалу кейс-методу у розвитку дидактики історичної освіти. На її досягнення спрямовані такі завдання:

– визначення дидактичного потенціалу кейс-методу при викладанні історії в школі;

– характеристика змісту та структури методу в практиці навчання історії.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Виклад основного матеріалу. Авторами кейс-методу (case method, case study) є науковці Гарвардської школи бізнесу. У 1908 році у цій освітній інституції було запроваджено модель підготовки управлінців, яка ґрунтувалася не лише на лекціях, а й на аналізі реальних життєвих та професійних ситуацій. Педагоги пропонували студентам описи реальних чи змодельованих ситуацій, у яких потрібно було знайти проблему, проаналізувати контекст, запропонувати можливі рішення, обґрунтувати свій вибір. Цінність методу полягала у тому, що майбутні фахівці могли «прожити» певні професійні ситуації ще до проходження реальної практики чи стажування. Згодом метод набув розвитку у юридичній практиці та освітній сфері. Водночас у сфері освіти він використовувався для аналізу складних педагогічних ситуацій: проблемних питань мотивації здобувачів освіти, налагодження ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу, організації інклюзивного навчання тощо. Історично кейс-метод сформувався як відповідь на запит практики: навчання має не лише передавати знання, а й готувати людину до прийняття рішень у складних, неоднозначних ситуаціях [6].

Зауважимо, що у дидактиці кейс-метод розглядають як спеціально підготовлений опис реальної чи наближеної до реальної проблемної ситуації, котра потребує аналізу, обговорення та прийняття рішення. Кейс не пропонує готової відповіді, радше він створює ситуацію інтелектуального пошуку та морального вибору, спонукаючи здобувачів освіти мислити, дискутувати, аргументувати й відстоювати свої переконання тощо. Зауважимо, що конкретний кейс – це не просто завдання. На відміну від традиційних завдань, кейс має відкритий фінал (як правило, передбачає декілька правильних відповідей); в описі має надлишок чи нестачу інформації, як, зазвичай, це буває у реальному житті; поєднує факти, думки, документи, свідчення, контексти; апелює не лише до знань, а й до цінностей, досвіду, життєвої позиції людини [5]. Отож, метод-кейс у дидактиці є інструментом розвитку мислення, комунікації та інших soft skills, а не просто трансляції певної суми знань.

Використання кейс-методу в освітній діяльності має універсальний характер, оскільки він поєднує пізнавальну активність, соціальну взаємодію та практичну спрямованість навчання. Особливістю кейс-методу є його моделюючий характер. Йдеться про те, що аналіз кейс-ситуацій змушує здобувачів освіти вийти за межі усталеного розуміння про вирішення певної проблеми, визнання, що певна ситуація має низку альтернативних рішень. За твердженням Дж. Дьюї, рішення запропонованих кейсів приймаються не лише за наявності альтернатив, а й нестачі інформації, отриманих знань [2]. Вочевидь, кейси слугують своєрідними точками «нарощення нових знань та досвіду» й можуть слугувати чинником розвитку трансформативного навчання.

Кейс-метод органічно поєднує активні та інтерактивні методи навчання, сприяючи розвитку здобувачів освіти як «активних дієвців» (А. Турен) освітньої взаємодії. Цей метод також ефективний у вирішенні навчальних освітніх ситуацій проблемного й дослідницького характеру. Так, кейс-метод частково використовує інструментарій дослідницького навчання, а саме: аналіз джерел, інтерпретацію фактів, порівняння альтернатив, аргументацію висновків тощо. Проте, на відміну від повноцінного дослідження, кейс зазвичай має чітко окреслені межі, обмежений обсяг інформації та орієнтацію на прийняття конкретного рішення.

Цей метод є ефективним в організації проблемного навчання, оскільки кожен кейс містить приховану інформацію чи наявну проблему, що потребує аналізу та рішення. Зауважимо, що відмінністю у методах є те, що у проблемному навчанні акцент робиться на відкритті нового знання, тоді як у кейс-методі – на застосуванні уже отриманих знань у конкретній ситуації. Кейс не завжди передбачає єдину правильну відповідь. Навпаки, він часто орієнтований на множинність рішень та оцінку їх наслідків.

Релевантність використання кейс-методу у сучасній дидактиці історії зумовлена усвідомленням, що основною метою історичної освіти є не механічне засвоєння низки фактів та дат, а розвиток історичного мислення, здатності аналізувати минуле як складний, багатовимірний процес [3]. У цьому контексті міркувань кейс-метод є потужним дидактичним інструментом, який дозволяє інтегрувати знання, уміння та ціннісні орієнтації у освітньому процесі. Кейс-метод у навчанні історії ґрунтується на аналізі конкретних історичних ситуацій, подій, конфліктів чи рішень, які постають перед здобувачами освіти не як «готові істини», а як проблеми, що потребують

осмислення. Такий підхід змінює логіку навчання історії: від репродуктивного відтворення до інтерпретації, пояснення та аргументованого судження [4].

Одним із засадничих завдань сучасної дидактики історії є розвиток історичного мислення, що містить причинно-наслідковий, хронологічний та просторовий компоненти. Вочевидь, воно дозволяє здобувачам освіти осмислити історію не як набір ізольованих подій, а як цілісний, динамічний і взаємопов'язаний процес [3]. Так, причинно-наслідкове мислення в історії передбачає здатність встановлювати зв'язки між подіями, явищами та процесами, розрізняти причини, приводи, умови та наслідки. Без розуміння причинності історичне знання втрачає пояснювальну силу й перетворюється на хроніку фактів. Зауважимо, що причинно-наслідковий характер історичних подій має не лінійний, а багатофакторний характер [4]. Йдеться про те, що події минулого зумовлені поєднанням низки економічних, політичних, соціальних та культурних, особистісних чинників. Відтак розвиток причинно-наслідкового мислення потребує використання низки різних навчальних ситуацій, у яких здобувачі освіти аналізують альтернативи, порівнюють різні пояснення та оцінюють їх переконливість.

Вагомою компонентою є хронологічне мислення. Воно є основою історичної свідомості, оскільки сприяє розвитку у людини здатності орієнтуватися у часі, розуміти послідовність подій, їх тривалості та співвідношення. На думку С. Терно, хронологія в історії має не лише календарний, а й смисловий характер: важливо не просто знати, коли щось сталося, а розуміти, чому саме у цей час [8, с. 9]. Дослідники вважають, що розвиток хронологічного мислення включає розуміння історичних періодів та епох; усвідомлення одночасності перебігу різних процесів, здатність співвідносити локальні події з глобальними тенденціями. Загалом, такий підхід дозволяє подолати фрагментарність історичних знань та формує цілісну часову картину минулого [4; 5].

Просторове мислення в історичному контексті пов'язане з усвідомленням географічних, культурних і цивілізаційних вимірів історичного процесу. Історичні події неможливо адекватно зрозуміти без урахування простору, в якому вони відбуваються, оскільки простір визначає ресурси, комунікації, кордони та взаємодію спільнот. Формування просторового мислення передбачає аналіз карт та схем, розуміння змін кордонів та територій, усвідомлення взаємозв'язку природних і соціальних чинників. У поєднанні з хронологічними і причинно-

наслідковим мисленням просторове мислення створює багатовимірну модель історичного пізнання.

Дидактичний потенціал кейс-методу у навчанні історії полягає у його здатності поєднати формування історичного мислення з розвитком практичних умінь аналізу джерел та роботи з фактами. Спираючись на міркування С. Терно, можна стверджувати, що кейс-метод переформатування з площини запам'ятовування у площину осмислення, інтерпретації та ціннісного вибору [9]. Завдяки цьому методу історія розуміється здобувачами освіти як відкритий простір для мислення, дискусії, відповідального судження про минуле, а отже й про сучасність. У межах історичного кейсу здобувачі освіти працюють із різними типами джерел: документами, мемуарними свідченнями, статистичними даними, візуальними джерелами й картами. Ця робота вимагає критичного читання джерела, визначення авторства, часу та мети створення, виявлення суб'єктивності та упередженості [7]. Історичне мислення неможливе без уміння відрізняти факт від інтерпретації. Кейс-метод створює ситуацію, в якій здобувачі освіти зіставляють факти з різних джерел, інтерпретують їх, помічаючи суперечності та уміння робити обґрунтовані висновки [10]. На відміну від традиційного навчання, де факт часто подається як завершений і беззаперечний, кейс-метод демонструє його як результат інтерпретації. Здобувачі освіти навчаються використовувати факти для доведення власної позиції, пояснення причин подій чи оцінки історичних рішень. Також кейс-метод розвиває навички історичної реконструкції, оскільки на основі фрагментарних даних здобувачі освіти відтворюють логіку подій, усвідомлюючи при цьому умовність і неповноту історичного знання.

Зауважимо, кейс-метод передбачає чітко вибудувану структуру, котра забезпечує проблемність, аналітичну глибину та виховний потенціал. Структура історичного кейсу визначає логіку пізнавальної діяльності здобувачів освіти: від занурення в історичний контекст – до аналізу джерел, інтерпретації подій та формування власної позиції. Першим й засадничим елементом структури історичного кейсу є вибір історичної проблеми чи ситуації. Власне проблема надає кейсу пізнавальної напруги й перетворює здобувачів освіти з пасивного споживача інформації на активного інтерпретатора подій минулого. Навчальна проблема має відповідати таким критеріям: бути змістовно значущою, методично доцільною та доступною для аналізу на відповідному віковому та освітньому рівнях. Важливо, щоб проблема не мала однозначного вирішення й містила низку різних інтерпретацій [5].

Кейс також містить певний фактичний матеріал: фрагменти діалогів, уривки документів, статистичні дані, спостереження психолога та педагога за ситуацією тощо. Так, документальні джерела створюють основу для аналізу державної політики та інституційних рішень. Вони дозволяють здобувачам освіти проаналізувати офіційну позицію влади, виявити юридичні та політичні наміри, зіставити задекларовані цілі з реальними наслідками й обставинами. Візуальні матеріали є релевантними у формуванні просторового й образного мислення. За твердженням С. Терно, візуальні джерела не лише ілюструють події, а й містять власну інтепретацію реальності, котру необхідно навчити "читати" [9]. Спогади та мемуари, листи й щоденники тощо дозволяють відтворити суб'єктивний вимір історії. Ці історичні джерела презентують емоційний та психологічний контекст подій, однак водночас вимагають особливого критичного погляду для їх розуміння [7]. Робота зі спогадами формує здатність розрізняти особистий досвід й загальноісторичні тенденції. Статистичні матеріали допомагають здобувачам освіти усвідомити масштаб й динаміку історичних процесів. Історична статистика сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння працювати з кількісною інформацією та робити узагальнення історичної інформації.

Зауважимо, що використання у навчанні історії кейс-методу цілісною педагогічною технологією, ефективність якої залежить від продуманої поетапної реалізації. Вочевидь, кожен етап має власні дидактичні завдання, методичні інструменти та очікувані результати, а їх послідовність забезпечує поступове занурення здобувачів освіти в історичну проблему й розвиток історичного мислення. Вихідною точкою реалізації завдань кейс-ситуації є мотиваційний етап, який формує пізнавальний інтерес та внутрішню готовність здобувачів освіти до активної діяльності. Як зауважував Дж. Дьюї, навчальний процес розпочинається не з передачі знань, а з усвідомлення проблеми, яка має особистісну значущість для здобувача освіти [2]. На цьому етапі педагог створює проблемну ситуацію, що викликає інтелектуальне утрудження чи емоційний відгук. На думку С. Терно, проблема має бути сформульована так, щоб здобувачі відчули її відкритість та невизначеність, а не сприймали як завдання з наперед відомою відповіддю [9]. Зауважимо, що мотиваційний етап має актуалізувати уже наявні знання здобувачів освіти, водночас демонструючи їх недостатність для вирішення проблемного завдання. Наступний етап передбачає процес «занурення» здобувачів освіти у кейс, тобто ознайомлення з історичною ситуацією та матеріалами, які слугу-

ють основою для аналізу. На цьому етапі роль педагога полягає не у поясненні, а в організації сприйняття. Важливо, щоб здобувачі освіти усвідомили, у чому полягає історична проблема; які питання залишаються відкритими; якої інформації бракує для однозначних висновків. Необхідним етапом у реалізації кейс-методу є групова робота, під час якої відбувається активний аналіз матеріалів, зіставлення позицій та формування аргументованих висновків. Групова робота сприяє розвитку комунікативних умінь, слухати, аргументувати та досягати згоди. У процесі групового обговорення проблемної ситуації формується здатність до історичної аргументації, коли здобувачі вчаться обґрунтовувати свої судження покликаннями на джерела, а не особисті уподобання. Педагог на цьому етапі виконує роль фасилітатора. Він спрямовує діалог у конструктивне річище, ставить уточнювальні питання тощо. Отож етапи реалізації кейс-методу на уроці історії утворюють логічно послідовну систему, у межах якої мотивація переходить у дослідження, а дослідження – в осмислені висновки.

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

Отже, навчання історії через прийняття рішень відповідає викликам компетентнісної парадигми, оскільки орієнтує освітній процес не на репродуктивне відтворення фактів, а на осмислення минулого як відкритого, багатовимірного та інтерпретаційного процесу.

Кейс-метод у дидактиці історії має значний евристичний потенціал, адже поєднує навчальну, аналітичну та розвивальну складові, створюючи умови для формування історичного мислення в його причинно-наслідковому, хронологічному та просторовому вимірах. Аналіз історичних кейсів сприяє розвитку здатності працювати з різними типами історичних джерел, критично їх осмислювати, розрізняти факт і інтерпретацію, аргументувати власну позицію та усвідомлювати багатофакторність історичних процесів. Кейс-метод трансформує роль здобувачів освіти з пасивних споживачів знань у активних суб'єктів пізнання, здатних до аналізу альтернатив, прогнозування наслідків історичних рішень і відповідального ціннісного вибору. Водночас змінюється й роль педагога, який є не транслятором готових істин, а фасилітатором пізнавального діалогу та організатором дослідницької взаємодії.

Використання кейс-методу в навчанні історії є цілісною педагогічною технологією, ефективність якої забезпечується

продуманою структурою кейсу та поетапною реалізацією: від мотиваційного занурення в історичну проблему до колективного обговорення й формування аргументованих висновків. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню історичних знань, а й формуванню ключових громадянських і соціальних компетентностей, необхідних для осмислення сучасності через призму історичного досвіду.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Ганаба С.О., Бурбела С.В. «Навчання життям»: релевантність кейс-методів у військовій освіті. *Наукові інновації та передові технології. Серія. Педагогіка.* 2025. № 8 (48). С. 1871-1880.
2. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 1996. 240 с.
3. Канаєва А.В. Розвиток критичного мислення на уроках історії. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал.* 2017. № 2(5). С. 54-57.
4. Капітан Л.І., Товчин Я.І. Дослідження ролі вивчення історії у розвитку критичного мислення учнів та методів його підтримки в освітньому процесі. *Наукові інновації та передові технології. Серія. Педагогіка.* 2024. №1(29). С. 705-713.
5. Койчева О.С., Яновська Л.Г. Використання методу case-study для аналізу проблемних ситуацій в історичній освіті. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 58. Т. 1. С. 78-80.
6. Михайлюк В. Сучасні технології у викладанні історії в школі: теоретичні засади студентської педагогічної практики. *International Science Journal of Education & Linguistics.* Vol. 1, № 3, 2022, pp. 120-130.
7. Молоткіна В., Хмельницька, Л. Застосування візуальних джерел на уроках історії як засобу формування критичного мислення учнів. *Society. Document. Communication. Соціум. Документ. Комунікація.* 2023. №18. С. 227–252.
8. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? *Історія в школах України.* 2007. №5. С. 8-12.
9. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с.
10. Barnett, H. Interactive Teaching Methods in Legal Education. Oxford: Oxford University Press. 2019. 234 p.

LEARNING HISTORY THROUGH DECISION-MAKING: THE CASE METOD IN ACTION

Hanaba Svitlana

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Psychology,
Pedagogy and Socio-Economic Disciplines,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy
of the State Border Guard Service of Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4373-7075
sveta_ganaba@ukr.net

Abstract. *The article analyzes the didactic potential of the case method in teaching history in the context of modern educational transformations. The feasibility of using learning through decision-making as an effective means of developing historical thinking, critical analysis and value judgments is substantiated. The conceptual principles of the case method are revealed, its features and differences from traditional forms of learning are revealed, and its place in the system of problem-based and research learning is determined. The impact of the case method on the formation of causal, chronological and spatial thinking, skills of working with historical sources and reasoned decision-making is analyzed. The structure of the historical case and the main stages of its implementation in the educational process are outlined. The conclusion is made that the case method is an effective tool for updating the didactics of history and contributes to the formation of an active, responsible and reflective position of students.*

Key words: *case method, historical education, didactics of history, historical thinking, decision-making, problem-based learning.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Hanaba S.O., Burbela S.V., 2025. «Navchannia zhyttiam»: relevantnist keis-metodiv u viiskovii osviti [«Learning by life»: relevance of case methods in military education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia. Pedahohika*, 8 (48), 1871–1880.
2. Diui Dzh., 1996. Demokratiia i osvita [Democracy and Education]. Lviv: Litopys, 240 s.
3. Kanaieva A.V., 2017. Rozvytok krytychnoho myslennia na urokakh istorii [Development of critical thinking in history lessons]. *Teoriia ta metodyka navchannia suspilnykh dystsyplin: naukovo-pedahohichnyi zhurnal*, 2 (5), 54–57.
4. Kapitan L.I., Tovchyn Ya.I., 2024. Doslidzhennia roli vyvchennia istorii u rozvytku krytychnoho myslennia uchniv ta metodiv yoho pidtrymky v osvitnomu protsesi [Study of the role of learning history in the development of students' critical thinking and methods of its support in the educational process]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia. Pedahohika*, 1 (29), 705–713.
5. Koicheva O.S., Yanovska L.H., 2023. Vykorystannia metodu case-study dlia analizu problemnykh sytuatsii v istorychnii osviti [Use of the case-study method for analyzing problem situations in history education]. *Innovatsiina pedahohika*, Issue 58, Vol. 1, 78–80.
6. Mykhailiuk V., 2022. Suchasni tekhnolohii u vykladanni istorii v shkoli: teoretychni zasady studentskoi pedahohichnoi praktyky [Modern technologies in teaching history at school: theoretical foundations of student pedagogical practice]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, Vol. 1, 3, 120–130.
7. Molotkina V., Khmelnytska L., 2023. Zastosuvannia vizualnykh dzherel na urokakh istorii yak zasobu formuvannia krytychnoho myslennia uchniv [Use of visual sources in history lessons as a means of forming students' critical thinking]. *Society. Document. Communication. Sotsium. Dokument. Komunikatsiia*, 18, 227–252.

8. Terno S., 2007. Istorychne myslennia: yak yoho rozvyvaty? [Historical thinking: how to develop it?]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, 5, 8–12.
9. Terno S.O., 2012. Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia shkoliariv u protsesi navchannia istorii [Methods of developing students' critical thinking in the process of teaching history]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 70 s.
10. Barnett H., 2019. Interactive Teaching Methods in Legal Education, Oxford: Oxford University Press, 234 p.

Отримано 02.02.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.15-28
УДК 373(477)«202»:37.091.313

Горбатюк Оксана Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1506-2664
horbatiuk@kpnu.edu.ua

Поліщук Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1325-0143
sunrisemoon@email.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. *Актуальні трансформації системи загальної середньої освіти в Україні зумовлюють потребу у пошуку ефективних педагогічних умов і підходів, які будуть результативними у процесах формування ключових компетентностей учнів, розвитку їх особистісного потенціалу, підготовці до професійного зростання і самореалізації у перспективі. В цьому контексті інтегроване навчання набуває особливої важливості як базовий інструмент освітнього процесу в цілому і, зокрема, як основа для реалізації засад концепції Нової української школи (далі – НУШ). Ефективність трансформацій, першочергово розвитку інтегрованого навчання, значно залежить від наукового обґрунтування навчальної практики та цілісної реалізації педагогічних умов організації освітнього процесу. В статті висвітлюються ключові питання реформу-*

© Горбатюк Оксана, Поліщук Світлана, 2026

вання загальної середньої освіти, шлях розвитку і вдосконалення НУШ через створення оптимальних педагогічних умов. Мета статті – дослідити педагогічні умови, котрі впливають на ефективність інтегрованого підходу до навчання у сучасному освітньому процесі, побудованому на засадах концепції НУШ. У дослідженні було використано загальнонаукові методи дослідження, а саме аналіз (в т. ч. контент-аналіз), порівняння, узагальнення, метод абстракції. Авторами проаналізовано теоретичні підходи до розуміння інтегрованого навчання та визначено його роль у формуванні ключових компетентностей учнів. Було окреслено ряд педагогічних умов (зокрема, методичне наповнення навчання, створення компетентнісно-орієнтованого освітнього середовища, організація взаємодії учасників освітнього процесу, педагогіка партнерства, застосування формувального оцінювання тощо), необхідних для ефективної організації інтегрованого навчання; на основі порівняння визначено як окреслені умови впливають на розвиток учнів. Запропоновано ряд практичних кроків, які, потенційно, оптимізують організацію інтегрованого навчання в НУШ через поліпшення педагогічних умов і дозволять отримати вищу результативність концепції. Теоретичне значення статті полягає в уточненні змісту інтегрованого навчання у контексті концепції НУШ, систематизації педагогічних умов, детермінаціїї їх ролі; практичне – у застосуванні висновків у професійній діяльності вчителів, методистів і керівників закладів освіти під час проєктування інтегрованих уроків і навчальних курсів. Перспективами подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності визначених педагогічних умов інтегрованого навчання і пропозиція на основі результатів практичних кроків для подальшого реформування.

Ключові слова: *Нова українська школа; реформування; підходи до навчання; педагогічні умови; інтегроване навчання; середня освіта; заклади загальної середньої освіти.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Актуальна практика змін у середній освіті передбачає переосмислення змісту та організації освітнього процесу із зміною фокусу на формування ключових компетентностей учнів. Реалізуючи реформування процесу навчання, важливо зберегти його ефективність, забезпечити цілісне сприйняття навчального матеріалу, підтримувати міждисциплінарні зв'язки та практично-прикладну спрямованість освіти. У даному контексті результативність НУШ залежить від двох аспектів – педагогічних умов і ефективності впровадження на їх основі інтегрованого навчання. Водночас, досвід впровадження інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти засвідчує наявність низки педагогічних труднощів, пов'язаних із методичною підготовкою вчителів, організацією навчального процесу, оцінюванням освітніх результатів тощо. Окреслені аспекти актуалізують тему та під-

креслюють її практичне значення в частині вдосконалення середньої освіти задля надання якісної підготовки дітям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні праці науковців висвітлюють різні аспекти трансформації середньої освіти в контексті впровадження концепції НУШ. Проблематика активно вивчається такими науковцями, як Л. Овдійчук [1], О. Хома [2], Н. Науменко [3], [4], Т. Пантюк [5], Л. Паніна, Л. Авдимирець [6], Т. Засєкіна [7] тощо. Зокрема, в роботі Л. Овдійчук зроблено вагомий акцент на ролі інтегрованого навчання, що підкреслює перспективність його застосування і фокусує увагу на потребі у формуванні відповідних психолого-педагогічних умов для підтримки розвитку інтеграції в навчанні. Автором зазначено, що «освіта, заснована на інтеграції, має системний характер і може бути визначена як ґрунтовний складник процесу формування у учнів цілісного світогляду, ключових або специфічних компетентностей» [1]. Більш вузький вектор дослідження обрано у роботі О. Хоми, де науковець вивчає особливості формування саме громадянської компетентності в учнів. Водночас у роботі визначено місце інтеграції у цьому процесі, котра, на погляд автора, є основою для підтримки взаємозв'язку основних дидактичних елементів: освітній процес – громадянська освіта – громадянська культура – громадянська компетентність [2]. Також, практика розвитку інтегрованого навчання на різних освітніх рівнях висвітлюється у роботі Н. Науменко; науковець аналізує організаційно-педагогічні умови створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища, виділяючи етапи і принципи організації, форми, методи та засоби, що забезпечують інтеграцію та ефективність освітнього процесу. На думку науковця, результатом дотримання базових принципів інтегрованого освітнього простору є створення гнучкого та мобільного освітнього простору, персоналізація і адаптація освітнього процесу, структурування інформації, активне застосування електронних і мобільних технологій, систематизація контролю та оцінювання результатів, трансформація ролі педагога, моделювання індивідуальних освітніх траєкторій на перспективу [3], [4]. Висновок побудований для закладів вищої освіти, проте фрагментарне дотримання сформованих принципів на етапі середньої освіти дозволить школярам простіше адаптуватись до інтеграції у навчанні, котра супроводжуватиме їх упродовж усього періоду формування себе як фахівця. Т. Пантюк та ін. у своїй праці більше акцентують саме на педагогічних умовах у навчанні, які розглядають як «багатовимірний конструкт, що включає особистісні, органі-

заційні, змістові та середовищні чинники, котрі взаємодіють для досягнення освітніх цілей». Автори дійшли висновку – акцент у дослідженнях педагогічних умов має зміститися від формальних визначень до комплексного й динамічного підходу. Такий підхід повинен враховувати реальні потреби всіх учасників навчального процесу та соціокультурний контекст [5], який тісно переплітається із цінностями концепції НУШ та має узгоджуватись задля позитивного ефекту від навчання.

Проблематика широко висвітлена, проте недостатньо вивченою залишається цілісна система педагогічних умов та механізми їх комплексної реалізації саме у закладах загальної середньої освіти в умовах розвитку концепції НУШ, з урахуванням їх взаємодії та практичного впливу на ефективність інтегрованого навчання і на результативність освітнього процесу загалом.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – дослідити педагогічні умови, котрі впливають на ефективність інтегрованого підходу до навчання у сучасному освітньому процесі, побудованому на засадах концепції НУШ. Для досягнення мети було реалізовано такі науково-практичні завдання:

– проаналізувати теоретичні підходи до розуміння інтегрованого навчання в сучасній педагогічній науці, визначити його роль у формуванні ключових компетентностей учнів у контексті реалізації концепції НУШ;

– обґрунтувати педагогічні умови ефективної організації інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти;

– окреслити вплив педагогічних умов на розвиток компетенцій учнів, передбачених освітньою концепцією НУШ, запропонувати практичні кроки щодо оптимізації організації інтегрованого навчання в умовах освітніх трансформацій.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

В освітньому процесі центральне місце відведене середній освіті, що робить акцент не лише на її важливості як одному із життєвих етапів, а підкреслює визначальну роль у всебічному розвитку особистості. Саме у закладі загальної середньої освіти закладаються ключові цінності, принципи, громадянська позиція, моральні якості. Сучасні тренди вказують на те, що ринок праці має потребу у фахівцях, які вдало поєднують у собі різні аспекти професійного й особистісного розвитку – вміють навчатися впродовж життя, критично мислити,

ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Традиційні підходи у навчанні, котрі діяли до початку реформаційних змін, не надавали бажаного результату, якого вимагає ринкове середовище і конкуренція.

Окреслені аспекти стали передумовою до змін у центральній ланці освіти і поштовхом до розвитку концепції НУШ. Сучасний етап реформування загальної середньої освіти в Україні має на меті переорієнтувати освітній процес на компетентнісну модель навчання, що передбачає цілісний розвиток учня як особистості, здатної до критичного мислення, міждисциплінарного бачення та практичної діяльності із застосуванням знань і навичок, отриманих у закладі загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). У сукупності цілі НУШ призвели до розвитку сучасної форми навчання – інтегрованих курсів. У контексті підготовки учнів, інтеграція розглядається не лише як дидактичний прийом або типова форма організації освітнього процесу. Це системний підхід, який відповідає стратегічним засадам концепції НУШ та забезпечує узгодженість цілей, змісту і результатів навчання.

Пошуком сутності інтегрованого навчання займається безліч сучасних науковців. Як зазначено, інтегроване навчання – це:

– «підхід, що спрямований на інтеграцію, тобто доцільне об'єднання окремих елементів у певну цілісність» [6];

– «форма, що передбачає взаємопроникнення, об'єднання елементів знань в єдине ціле на основі спільного підходу» [8];

– «інтеграція – завершена дія, інтегроване навчання – це курс, програма, що об'єднує питання певної предметної і міждисциплінарної сфер» [7].

При цьому, розвиток НУШ має на меті не лише трансформувати освітній процес і досягнути ефективної інтеграції у освіті. Ключова ціль – застосувати інтеграцію так, щоб вона посприяла розвитку ключових компетентностей в учнів уже на етапі середньої освіти. До переліку компетентностей у концептуальних засадах НУШ віднесено такі: спілкування державною (і рідною), іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук і технологій; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; соціальні та громадянські компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; підприємливість та фінансова грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [9].

Беручи до уваги наведені погляди науковців, а також основні аспекти НУШ щодо ключових компетентностей, по-

няття інтегрованого навчання, на наш погляд, має передбачати не просто сучасну форму організації освітнього процесу у ЗЗСО. Це цілісний, багатовекторний педагогічний підхід, побудований на свідомому та ефективному поєднанні змісту різних навчальних курсів, галузей і форм діяльності в єдину логічно структуровану систему, спрямовану на комплексне пізнання учнями навколишнього світу і формування базових цінностей, принципів та прикладних навичок. У контексті НУШ – це форма пізнання, котра забезпечуватиме синхронний розвиток ключових компетентностей, формуючи здатність учнів застосовувати знання, уміння, навички й цінності в міждисциплінарних, соціальних та життєвих ситуаціях.

Роль інтегрованого навчання розкривається через зміст категорії – це системоутворюючий компонент освітнього процесу, оскільки підтримує цілісність зв'язків між знаннями, вміннями і ціннісною складовою різних освітніх галузей. Більш глибинна детермінація ролі інтегрованого навчання наведена в *табл. 1*.

Таблиця 1

Роль складових інтегрованого навчального процесу у розвитку окремих компетентностей учнів ЗЗСО

Складові інтегрованого навчання та їх зміст	**Компетентності учнів згідно з концепцією НУШ**
Міждисциплінарна інтеграція – поєднання і узгодження знань з різних освітніх галузей навколо спільної теми, проблематики або категорії задля цілісного та гармонійного сприйняття навчального матеріалу із урахуванням різних контекстів практики його потенційного застосування.	Розвиває математичну компетентність, компетентності в галузі природничих наук і технологій, екологічну грамотність.
Інтеграція мовленнєвої і предметної діяльності – використання мовленнєвої активності як засобу пізнання, а також, дискутування, аргументації, представлення результатів предметної навчальної діяльності.	Розвиває практичні навички спілкування державною (і рідною), іноземними мовами.
Інтеграція теоретичної і практичної навчальної діяльності – пошук вирішення навчальних завдань, наближених до реальних життєвих і соціальних ситуацій, що вимагає збалансованого використання знань з різних галузей.	Підприємливість і фінансова грамотність; уміння вчитися впродовж життя через перманентний пошук нових варіантів вирішення ситуації із урахуванням змін у контексті події.
Інтеграція проєктної і дослідної діяльності – самостійний або колективний пошук, аналіз і синтез інформації, виконання багатокомпонентних завдань (проєктів) із міждисциплінарним змістом.	Спрямовано на розвиток інформаційно-цифрової компетентності та компетентності в галузі природничих наук і технологій.

Продовження таблиці 1

Інтеграція інтерактивних і колективність методів навчання – взаємоузгодження групової роботи (із можливим поєднанням проєктної діяльності) із дискусіями, співпрацею, що спрямоване на розвиток комунікативних навичок і основ взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.	Забезпечує ефективне формування соціальної та громадянської компетентності.
Інтеграція навчання і культурного аспекту – наповнення змісту навчання культурними, морально-етичними та соціальними цінностями суспільства.	Формує основи щодо базової обізнаності та особливостей самовираження у сфері культури.
Інтеграція екологічного аспекту та збереження свого здоров'я – наповнення навчального курсу аспектами щодо відповідального ставлення до власного здоров'я та навколишнього середовища, зокрема через міжгалузеві зв'язки і міждисциплінарну інтеграцію.	Формує екологічну грамотність, в т. ч. уявлення про здорове життя.
Самодисципліна, самооцінювання, самоорганізація і рефлексія як частина інтеграції – частина інтегрованого навчального процесу, що спрямована на усвідомлення учнями власних досягнень, труднощів і шляхів подальшого розвитку (типова відмінність концепції НУШ).	Розвиток уміння вчитися впродовж життя.

Джерело: сформовано авторами.

У будь-якому розумінні, інтегроване навчання – це базовий процес об'єднання і взаємопроникнення, котрий потребує наявності сприятливих педагогічних умов для ефективного узгодження окремих складників навчального процесу. Педагогічні умови мають на меті забезпечити результативність інтегрованого навчання у реальному освітньому процесі ЗЗСО. Тобто, це сукупність організаційних, методичних, середовищних, комунікативних та інших чинників, які визначають можливість цілісної інтеграції навчального змісту, активної взаємодії учасників освітнього процесу та досягнення запланованих освітніх результатів.

Наявність сукупності складових інтегрованого навчального процесу, що наведені у *табл. 1*, є результатом реформування загальної середньої освіти. Враховуючи динамічність процесів, змін мають зазнавати і педагогічні умови навчання. Якщо у період до впровадження концепції НУШ педагогічні умови передбачали сукупність сталих структурних і методичних вимог до освітніх курсів, то з розвитком НУШ педагогічні умови еволюціонували до цілісного динамічного комплексу організаційних, змістових і середовищних чинників. Для усві-

домлення різниці у підходах до навчання і педагогічних умовах їх реалізації у *табл. 2* наведено порівняння змін, які мали місце в організації навчального процесу із появою і розвитком концепції НУШ.

Таблиця 2

Педагогічні умови навчального процесу: до та після впровадження концепції НУШ

До впровадження концепції НУШ	**З впровадженням концепції НУШ**
Етап еволюції навчального процесу до впровадження концепції НУШ передбачав наявність типових, більш формальних педагогічних умов, зокрема якими виступали підтримка міжпредметних зв'язків, узгодження навчальних програм і методичної бази, якою керувався вчитель, для поєднання змісту кількох дисциплін. Інтеграція як підхід до навчання мала, переважно, фрагментарний характер, мала місце у вигляді інтегрованих уроків або окремих тем, а освітнє середовище залишалося предметно-орієнтованим. Оцінювання результатів навчання було зосереджене на перевірці знань і вмінь у межах окремих предметів, що обмежувало розвиток наскрізних компетентностей.	Поява НУШ, першочергово, зумовила становлення цілісної системи педагогічних умов, які мають на меті сприяти збалансованому розвитку ключових компетенцій учнів. Основний акцент змістився із створення предметно-орієнтованого на створення компетентнісно-орієнтованого освітнього середовища, що передбачає обов'язкову наявність міжгалузевої і міжпредметної інтеграції, практико-орієнтованість навчання та активну взаємодію учасників освітнього процесу. Відповідно, педагогічні умови, тепер як цілісна система, побудовані на використані проєктної та дослідницької діяльності, інтерактивних форм педагогічної роботи, цифрових технологій, а також збалансованого формувального і підсумкового оцінювання, спрямованого на підтримку індивідуальної освітньої траєкторії учнів.

Джерело: побудовано авторами за даними: [9; 11].

Враховуючи реалізовані зміни в контексті розвитку НУШ, педагогічні умови будуть ефективними для навчання, коли передбачатимуть:

– наявність єдності у тематичній основі предметів, реалізованої через міжпредметну координацію;

– впровадження спільних або схожих методів пізнання для вивчення явищ з різних предметних позицій;

– досягнення гнучкості, варіативності і адаптивності навчального процесу;

– наявність середовища для індивідуалізації навчання і самореалізації кожного учня;

– пошук і розкриття загальних закономірностей у процесі вивчення різних дисциплін (через ідентифікацію спільних законів, подій, явищ, що діють у різних сферах і об'єднують їх);

– орієнтацію навчання на формування цілісного світогляду [10].

Таким чином, у практичному вимірі, система педагогічних умов в контексті підвищення ефективності інтегрованого навчання є симбіозом таких аспектів:

1) компетентнісна орієнтація і діяльнісна, проєктна навчальна робота – розвиток компетентностей, а не запам'ятовування фактів. Компетентнісно орієнтоване освітнє середовище – акцент на створенні безпечного, інклюзивного та такого середовища, що мотивує до навчання, сприяє міжпредметній інтеграції, командній роботі та одночасному збереженню індивідуальної освітньої траєкторії учня;

2) застосування інтегрованих уроків, циклів занять;

3) комбінація формувального/компетентнісного оцінювання із підсумковим – умова, що підтримує рефлексію та сприяє усвідомленню ролі самооцінювання, що відповідає логіці і принципам інтегрованого та компетентнісного навчання;

4) інклюзія як педагогічна умова – акцент на потребах, інтересах, можливостях кожного учня як спосіб підтримки умови для диференціації та інтеграції навчання в межах одного освітнього процесу;

5) педагогіка партнерства – наявність відкритої взаємодії, співпраці та ефективної комунікації між вчителем, учнем і батьками задля підтримки інтегрованої форми навчальної діяльності;

6) більша автономія вчителя у організації навчального процесу – НУШ розширює межі дозволених підходів у педагогічній практиці. Це корегує педагогічні умови навчального процесу – вчитель застосовує різні методики, технології і навчальні матеріали, комбінує їх, що сприяє ефективній реалізації інтегрованих курсів, тем й міжпредметних проєктів;

7) цифровізація освітнього простору – НУШ застосовує технології і переваги цифровізації у педагогічному контексті як засіб підтримки інтеграції, проєктної діяльності та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності.

Зроблено багато кроків на шляху реформування загальної середньої освіти, розвитку інтегрованого навчання і вдосконалення НУШ, зокрема через трансформацію педагогічних умов. На наступних етапах, на наш погляд, доцільно розглянути варіанти поглиблення інтеграції на основі вже сформованих педагогічних умов, зокрема:

✓ по-перше, у перспективі важливо не просто зберігати інтеграцію у навчанні, а і поглиблювати міждисциплінарні зв'язки із їх узгодженням із глобальними трендами, наприклад

вектором сталого розвитку. Використання наскрізних тем (питань екології, соціальної і громадянської відповідальності, аспектів економічного зростання) дозволить слідувати ідеї сталого розвитку і орієнтувати учня на цілісне бачення світу;

✓ по-друге, посилення діяльнісної та практико-орієнтованої складової навчального процесу – розвиток компетенцій відбувається через практичний складник освітнього процесу, що потребує більш активного застосування прикладних завдань із орієнтацією на вирішення життєвих ситуацій, а також залучення кейсів із локальним, соціальним і екологічним контекстом;

✓ по-третє, посилення педагогіки партнерства – важливий аспект для організації навчання, оскільки довіра між учасниками освітнього процесу і взаємна відповідальність є базовою умовою ефективності;

✓ по-четверте, надання можливостей для навчання не лише учням, а і вчителям – від компетентності і професіоналізму залежить якість інтеграції, педагогічні і організаційні умови навчання.

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

Під час проведеного дослідження обґрунтовано, що інтегроване навчання є системоутворюючим елементом освітнього процесу в умовах реалізації концепції НУШ та ефективним засобом формування ключових компетентностей учнів ЗЗСО. Окреслено, що ефективна інтеграція у навчанні може бути результатом лише комплексу заходів, одним із яких є утворення оптимальних педагогічних умов. Водночас вони розглядаються не як окремі заходи, а як цілісний комплекс взаємоузгоджених дій і аспектів – створення компетентнісно орієнтованого освітнього середовища, застосування діяльнісних і проєктних методів навчання, розвиток педагогіки партнерства, використання формувального оцінювання в комбінації із підсумковим, інклюзивність та цифровізація освітнього простору тощо. Потреба у специфічних педагогічних умовах першочергово зумовлена переходом від предметно-орієнтованої моделі навчання до компетентнісної, яка передбачає гнучкість, міждисциплінарність та практичну спрямованість навчання та втрачає свою цінність без сукупності реформаційних кроків у аспектах педагогіки і організації.

Перспективами подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності педагогічних умов для інтегрованого нав-

чання і пропозиція на основі результатів практичних кроків для подальшої реформації.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Овдійчук, Л., 2023. Психолого-педагогічні основи застосування інтегрованого навчання в освітній сфері, *Освітні обрії, 56, №1*, 20-25. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.56.1.20-25
2. Хома, О., 2025. Інтегроване навчання як методологічний концепт формування громадянської компетентності у школярів закладу загальної середньої освіти, *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи, № 10*, 64-68. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-11
3. Науменко, Н., 2024. Організаційно-педагогічні умови створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища у закладі вищої освіти, *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, № 72*, 133-143. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-133-143
4. Науменко, Н., 2024. Створення інтегрованого освітнього середовища як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів до організації змішаного навчання, *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, № 77*, 43-53. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-43-53
5. Пантюк, Т., Вишневський, А., Бєльдей, Н., 2025. Від теорії до умов: аналіз поняття «педагогічні умови» у контексті раннього навчання англійської мови в Україні, *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: Педагогіка, 2, № 88*, 318-322. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-2-43
6. Паніна, Л., Авдимирець, Л., 2022. Інтегроване навчання як засіб формування цілісного образу світу здобувачів освіти Нової української школи, *Нова педагогічна думка, 122, № 4*, 50-55. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-112-4-50-55
7. Засєкіна, Т., 2020. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка. С. 400.
8. Опачко, М., 2016. Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту в підготовці магістрів-фізиків, *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна», № 22*, 43-45.
9. Міністерство освіти і науки України, 2016. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* [online]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 14 січня 2026).
10. Нова українська школа, 2017. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2) [online]. URL: https://nus.org.ua/2017/08/19/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/ (дата звернення 14 січня 2026).

11. Нова українська школа, 2021. Як розробити систему оцінювання учнів [online]. URL: https://nus.org.ua/2021/11/14/yak-rozrobyty-systemu-otsinyuvannya-uchniv/ (дата звернення 14 січня 2026)

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF INTEGRATED LEARNING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Horbatiuk Oksana,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Managing an Educational Institution
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1506-2664
oksana-kp@ukr.net

Polishchuk Svitlana,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the of the Department of Pedagogy and Managing an Educational Institution
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1325-0143
sunrisemoon@email.ua

Abstract. *Current transformations in the general secondary education system in Ukraine necessitate the search for effective pedagogical conditions and approaches that will be effective in the processes of forming key competencies in students, developing their personal potential, and preparing them for professional growth and self-realisation in the future. In this context, integrated learning is of particular importance as a basic tool of the educational process as a whole and, in particular, as a basis for implementing the principles of the New Ukrainian School (NUS) concept. The effectiveness of transformations, primarily the development of integrated learning, largely depends on the scientific justification of teaching practices and the comprehensive implementation of pedagogical conditions for the organisation of the educational process. The article highlights key issues in the reform of general secondary education and the path to developing and improving the NUS through the integration of optimal pedagogical conditions. The purpose of the article is to investigate the pedagogical conditions that influence the effectiveness of an integrated approach to learning in the modern educational process based on the principles of the NUS concept. The article uses general scientific research methods, namely analysis (including content analysis), comparison, generalisation, and abstraction. The authors analyse theoretical approaches to understanding integrated learning and determine its role in the formation of key competencies in students. A number of pedagogical conditions (in particular, methodological content of learning, creation of a competence-oriented educational environment, organisation of interaction between participants in the educational process, application of fair assessment, etc.) necessary for the effective organisation of integrated learning were outlined; based on a comparison,*

it was determined how the outlined conditions affect the development and effectiveness of NUS. A number of practical steps are proposed that could potentially optimise the organisation of integrated learning in NUS by improving pedagogical conditions and allowing for greater effectiveness of the concept. The theoretical significance of the article lies in clarifying the content of integrated learning in the context of the NUS concept, systematising pedagogical conditions, and determining their role; the practical significance lies in applying the conclusions in the professional activities of teachers, methodologists, and heads of educational institutions when designing integrated lessons and training courses. Prospects for further research include empirical verification of the effectiveness of specific pedagogical conditions for integrated learning and proposals for further reform based on the results of practical steps.

Keywords: *New Ukrainian School; reform; approaches to learning; pedagogical conditions; integrated learning; secondary education; general secondary education institutions.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ovdiichuk, L., 2023. Psykholoho-pedahohichni osnovy zastosuvannia intehrovanoho navchannia v osvitnii sferi (Psychological and Pedagogical Foundations of the Use of Integrated Learning in the Educational Sphere), *Osvitni obrii, 56, № 1*, 20-25. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.56.1.20-25
2. Khoma, O., 2025. Intehrovane navchannia yak metodolohichnyi kontsept formuvannia hromadianskoi kompetentnosti u shkoliariv zakladu zahalnoi serednoi osvity (Integrated Learning as a Methodological Concept for the Formation of Civic Competence of Secondary School Students), *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, *№ 10*, 64-68. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-11
3. Naumenko, N., 2024. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stvorennia intehrovanoho informatsiino-osvitnoho seredovyshcha u zakladi vyshchoi osvity (Organizational and Pedagogical Conditions for Creating an Integrated Information and Educational Environment in Higher Education Institutions), *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, *№ 72*, 133-143. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-133-143
4. Naumenko, N., 2024. Stvorennia intehrovanoho osvitnoho seredovyshcha yak pedahohichna umova pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii zmishanoho navchannia (Creation of an Integrated Educational Environment as a Pedagogical Condition for Training Future Teachers for Blended Learning), *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, № 77*, 43-53. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-43-53
5. Pantiuk, T., Vyshnevskyi, A., Bieldei, N., 2025. Vid teorii do umov: analiz poniattia «pedahohichni umovy» u konteksti rannoho

navchannia anhliiskoi movy v Ukraini (From Theory to Conditions: Analysis of the Concept of «Pedagogical Conditions» in the Context of Early English Language Learning in Ukraine), *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Seriia: Pedahohika, 2, № 88*, 318-322. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-2-43

6. Panina, L., Avdymyrets, L., 2022. Intehrovane navchannia yak zasib formuvannia tsilisnoho obrazu svitu zdobuvachiv osvity Novoi ukrainskoi shkoly (Integrated Learning as a Means of Forming a Holistic Worldview of Students of the New Ukrainian School), *Nova pedahohichna dumka, 122, № 4*, 50-55. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-112-4-50-55
7. Zasiekina, T., 2020. *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka* (Integration in School Science Education: Theory and Practice): monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka, s. 400.
8. Opachko, M., 2016. Intehratyvnyi pidkhid do realizatsii dydaktychnoho menedzhmentu v pidhotovtsi mahistriv-fizykiv (Integrative Approach to the Implementation of Didactic Management in the Training of Masters in Physics), *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia «Pedahohichna», № 22*, 43-45.
9. Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (New Ukrainian School. Conceptual Framework for Secondary School Reform) [online]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (Accessed: 14 January 2026).
10. Nova Ukrainska Shkola, 2017. *Intehrovane navchannia: tematychni i diialnisni pidkhody (Chastyna 2)* (Integrated learning: thematic and activity-based approaches (Part 2)) [online]. URL: https://nus.org.ua/2017/08/19/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/ (Accessed: 14 January 2026).
11. Nova Ukrainska Shkola, 2021. *Yak rozrobyty systemu otsiniuvannia uchniv* (How to develop a student assessment system) [online]. URL: https://nus.org.ua/2021/11/14/yak-rozrobyty-systemu-otsinyuvannya-uchniv/ (Accessed: 14 January 2026).

Отримано 26.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.29-38
УДК 37.011.3-051

Шендерук Ірина Олегівна,
консультант Комунальної установи
Дунаєвецької міської ради
«Центр професійного розвитку педагогічних працівників»,
вчитель історії та правознавства Дунаєвецького ліцею №1
Дунаєвецької міської ради, Дунаївці, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-5849-1001
irinashkvareljuk@gmail.com

ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХОВИХ СПІЛЬНОТ ВЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ

Анотація. *Статтю присвячено проблемі професійно-особистісного становлення та розвитку педагогів у процесі професійної діяльності. Проаналізовано дослідження українських учених щодо фахової підготовки й формування особистості вчителя, професійних компетентностей педагогів, вивчення шляхів та етапів професійного розвитку педагогів Нової української школи. У дослідженні охарактеризовано діяльність педагогічних професійних спільнот вчителів, зокрема суспільних дисциплін як чинник розвитку фахових компетентностей педагогів. Окреслено особливості координації професійних спільнот та напрями супроводу їх діяльності відповідно до вимог Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Поняття «професійної спільноти» визначено як об'єднання педагогічних працівників за спільними інтересами, родом їх професійної діяльності. Представлено особливості діяльності професійних спільнот в інформаційному освітньому середовищі, а також формулу ефективної мережевої фахової спільноти.*

Ключові слова: *професійні спільноти; професійний розвиток; саморозвиток; професійна компетентність; професійний стандарт; траєкторія професійного розвитку; освітнє середовище; супервізія; наставництво; мережева спільнота.*

Зібратися разом – це початок.
Триматися разом – це прогрес.
Працювати разом – це успіх.

Генрі Форд

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В умовах освітніх трансформацій актуальною стає проблема забезпечення високого рівня професійного розвитку педагогічних працівників, що робить необхідним активне впровадження інноваційних підходів.

Обґрунтування актуальності та необхідності цих перетворень міститься у комплексі нормативно-правових актів, зок-

© Шендерук Ірина, 2026

рема: Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції «Нової української школи», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. №1225 та інших документах, які регулюють освітню сферу.

Професійна компетентність учителя – це властивість особистості, котра виявляється у здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності [6].

На формування нинішнього ставлення до фахового саморозвитку вчителя, як на мене, впливають такі фактори:

– стратегія інноваційних змін Нової української школи;

– нові освітні стандарти базової і повної загальної середньої освіти щодо формування ключових компетентностей;

– новий порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо їхнього професійного розвитку відповідно до державної політики в галузі освіти та забезпечення якості освіти;

– нові вміння будувати освітній процес на таких засадах: уміння критично мислити, вирішувати проблеми, працювати у команді, бути мобільним та вміти працювати з інформацією;

– нові уявлення про отримання та формування знань, готовність до нових змін, набуття професійних компетентностей.

Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. №1225 до переліку професійних компетентностей увійшли: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах модернізації системи освіти посилюється увага науковців до проблем професійного становлення та саморозвитку педагогів Нової української школи, формування професійних компетентностей та діяльності фахових спільнот вчителів (Н. Бахмат, Н. Бібік, Т. Дмитренко, С. Мартиненко, Т. Мастеркова, С. Скворцова, Т. Сорочан, Л. Хомич, Ю. Шабала). Професійно-

особистісне становлення педагога визначене як процес розвитку, самореалізації суб'єкта педагогічної діяльності в ході розв'язування ним фахових педагогічних завдань. Водночас це динамічний процес розгортання психологічних властивостей і якостей особистості педагога, котрий виявляється у формуванні інтересу до педагогічної діяльності, оволодінні професійно необхідними і соціально значущими якостями. У професійних об'єднаннях створюються передумови для неперервного розвитку педагога [2].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – висвітлити особливості фахового розвитку вчителя сучасної школи як основного складника його професіоналізму; охарактеризувати специфіку діяльності професійних спільнот та визначення напрямів супроводу їх діяльності відповідно до вимог Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Реформатори Нової української школи запровадили зміни не лише щодо створення школи, в якій буде приємно навчатися та яка даватиме учням не тільки знання, а й формувати уміння застосовувати їх у повсякденному житті, а водночас сприятиме професійному становленню педагогів. Сьогодні вчитель для професійного розвитку отримує право вибору суб'єкта, форм та способів підвищення кваліфікації, обираючи комфортні умови отримання освітніх послуг. Загальноприйнятим став формат безперервного професійного розвитку вчителів, що включає різні підходи в освіті. Серед них і неформальна освіта, що включає професійний розвиток через співпрацю з іншими вчителями – спільноти за професійними інтересами, методичні об'єднання [8].

Узагальнення та систематизація, оформлення власних напрацювань як педагогічного досвіду, надання рекомендацій колегам – достатньо важливе та складне завдання для педагога сьогодні. Чи може з усім цим він впоратися самостійно? Чи не ефективніше педагогу взаємодіяти з іншими колегами?

Дані міжнародних досліджень все більше свідчать про те, що чим більше педагоги залучені до спільного професійного розвитку та спільного викладання, то частіше вони сприймають себе як ефективних учителів. Завдяки міжнародним дослідженням TALIS ми знаємо, що заходи, які передбачають роботу вчителів у групах позитивно впливають на їхню практику, а участь педагогів у професійних спільнотах допомагає

не почуватися самотньо, сприяє їх фаховому зростанню, дає змогу переосмислити професійну діяльність та може підвищити успішність учнів [3].

Професійну спільноту розуміємо як об'єднання педагогічних працівників за спільними інтересами, родом їх професійної діяльності. Фахові спільноти – це цінний ресурс, який дає змогу вчителям постійно ділитися досвідом, підтримувати один одного, обговорювати нові ідеї, діяти на випередження, шукати шляхи подолання професійних труднощів і водночас отримувати від цього задоволення.

Мета діяльності таких спільнот полягає в систематизації та обґрунтуванні сучасних шляхів представлення вчителя як суб'єкта інноваційних процесів у контексті власного саморозвитку, методичних розробок, напрацювань, досвіду через:

– узагальнення аналітичних підходів до вимірювання фахових досягнень педагогів відповідно до вимог професійних стандартів;

– виявлення труднощів у прагненні вчителів до самовдосконалення, пошуку оптимальних шляхів їх подолання;

– можливості популяризації власного педагогічного досвіду в умовах цифрового середовища [2, с. 136].

Необхідно зазначити, що у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. №1225 чільне місце займає трудова функція «безперервний професійний розвиток», який має тісний зв'язок з такою професійною компетентністю як «здатність до навчання впродовж життя». Зміст цієї компетентності розкрито через здатності: визначати умови й ресурси розвитку впродовж життя та взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства й підтримки, що передбачає наставництво та супервізія. Передбачено, що вчитель має вміти визначати ефективні форми взаємодії з професійними спільнотами та активно долучатися до їхньої діяльності [4].

На противагу методичним об'єднанням з вертикальними зв'язками, в Новій українській школі змінилися підходи до професійного розвитку освітян. Вагомого значення набули спільний пошук рішень, обмін досвідом, навчання за принципом «рівний – рівному» [1].

Водночас, існує потреба в професійній підтримці для ефективного формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогів, що передбачає розробку індивідуального плану професійного розвитку (формальна/неформальна/інформальна освіта) на певний період.

Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 р. визначає траєкторію професійного розвитку педагогічного працівника як персональний шлях реалізації професійного потенціалу, котрий ґрунтується на його вільному виборі закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих [5].

З метою якісного супроводу професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти необхідно розуміти реалії та запити цієї категорії слухачів. Враховуючи, що переважна більшість освітян є переважно внутрішньо мотивованими до підвищення кваліфікації – прагнуть подолати розбіжності між існуючим браком знань сучасних освітніх технологій та усвідомленістю щодо потреби оволодіння ними. Вчителі, констатувавши дисонанс між попередньо освоєними знаннями і реаліями сучасності, достатньо чітко розуміють цілі власної навчальної діяльності та подальше практичне застосування здобутих умінь і навичок [7].

Учителям, які мають право на автономію та відкриті до нового, потрібне розуміння: «Що дає їм участь у професійних спільнотах?». Їм потрібно бачити аргументацію на противагу беззаперечному наслідуванню застарілих підходів. Водночас необхідно переосмислити накопичений досвід діяльності методичних об'єднань, щоб використовувати їх потенціал для професійного зростання освітян, підвищення їх вмотивованості, відчуття приналежності, відповідальності за діяльність закладу.

Саме на цьому етапі створюється сприятливий для професійного розвитку вчителів клімат, який уможливлює співпрацю між педагогами та центрами професійного розвитку педагогічних працівників у галузі освіти. Взаємодія педагогів в середовищі фахових спільнот сприяє зацікавленості вчителів в їх особистому зростанні, у професійно-педагогічному досвіді як джерелі розвитку продуктивності спільних дій.

Відтак, організація якісної результативної діяльності фахових спільнот освітян визначена пріоритетним напрямом діяльності Центрів професійного розвитку педагогічних працівників (далі – ЦПРПП). Основною метою ЦПРПП відповідно до Положення, визначено сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їх психологічній підтримці та консультуванню [5]. «Центри покликані організовувати консультування педагогічних працівників з питань планування та визначення траєкторії їх професійного розвитку, прове-

дення супервізії, особливостей організації освітнього процесу за різними формами здобуття освіти, у тому числі з використанням дистанційних технологій навчання, впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів» [1].

Освітнє середовище спільнот за фаховими інтересами стимулює розвиток здібностей вчителя у роботі над собою. У зв'язку з цим саморозвиток постає як спосіб реагування людини на вплив соціального середовища та як процес особистісних змін під впливом внутрішніх протиріч [8]. Учитель не тільки використовує ресурси освітнього середовища фахової спільноти з метою власного розвитку, водночас він впливає на колег, маючи можливість підвищувати рівень їх фахової майстерності через тренінги, семінари-практикуми, майстер-класи тощо.

ЦПРПП об'єднав освітян Дунаєвецької міської та Солобковецької сільської територіальних громад у 32 фахових спільноти, в числі яких професійна спільнота вчителів суспільних дисциплін.

Для поліпшення процесу комунікації у співтоваристві, спрямування його в потрібне русло, дотримання певних правил, свободи колег у вираженні думок роботою спільноти керує лідер-модератор, на якого покладається розподіл ролей учасників об'єднання. Адже відсутність модератора робить процес комунікації спільноти неорганізованим, стихійним, який відхиляється від своїх цілей, відповідно – знижує ефективність взаємодії.

Центром професійного розвитку педагогічних працівників Дунаєвецької міської ради зініційовано створення методичного активу фахових спільнот громади, діяльність якого реалізується через Консультативну раду Центру, основною метою якої є розбудова професійного синергетичного середовища, яке надихає та мотивує до професійного розвитку її учасників, забезпечує психологічну підтримку, створює умови для взаємодії, партнерства, методичного супроводу, обміну ідеями й освітніми практиками. Також налагоджено ефективну мережеву взаємодію освітян через вайбер групи, офіційний сайт, групу у Фейсбук, ТЕЛЕГРАМ канал «Азбука освітнього управління».

На сьогодні вироблена «формула» ефективної мережевої спільноти педагогів, яка включає: спільну ідею для взаємодії; середовище спілкування та пізнання; дії учасників; обмін інформацією; мережеві соціальні сервіси [8].

Професійні мережеві спільноти базуються на принципах звичайних професійних спільнот, використовують досвід їх діяльності. Ці два види спільнот схожі, однак у мережевих спільно-

тах комунікація здійснюється за допомогою комп'ютерних технологій, що створює значимі переваги. Технології дистанційного спілкування полегшують обмін інформацією та її зберігання.

Спілкування у професійних мережевих спільнотах – це не просто обмін якимись словами або ідеями за допомогою комп'ютерної мережі. Сучасний вчитель має можливість працювати в принципово новому цифровому середовищі, обирати зручний для себе контент, в якому важливі такі вміння, як співробітництво та партнерство, що передбачають рівноправну та особистісно зорієнтовану взаємодію з усіма учасниками фахової спільноти.

Колективна робота у цифровому середовищі – запорука ефективного навчання, що потребує освоєння вчителями цифрових інструментів для управління освітнім процесом, доступу до необмеженого обсягу варіативних цифрових навчальних і методичних матеріалів, розширення простору для творчості, імпровізації та експериментів [2].

У професійних педагогічних спільнотах ефективність комунікації між учасниками багато в чому залежить від їх довіри один до одного. Довіра – це важлива складова взаємин, яка об'єднує колег у спільноті. Вона є передумовою для обміну знаннями та досвідом. Водночас важливим є розуміння питань мережевого етикету, готовності та здатності ділитися знаннями, змістом і ресурсами, виявлення ініціативи щодо поширення ресурсів, знання практики, онлайн-взаємодії з метою вирішення професійних завдань, використання медіатехнологій для командної роботи, налагодження процесів співпраці.

Реалізація процесу взаємодії учасників професійних мережевих спільнот забезпечується через:

– форуми (для ведення асинхронної комунікації і формування підгрупи, пов'язаної з конкретною темою);

– чати (для обговорення проблеми, швидкого налагодження зв'язків у співтоваристві);

– списки розсилки (для доставки всім учасникам повідомлень, пов'язаних з новинами спільноти).

Досвід роботи свідчить, що значна кількість учасників спільнот є експертами у викладанні певного навчального предмету, бере активну участь у діяльності об'єднання, допомагає систематизувати, здійснювати обмін інформацією в професійному мережевому співтоваристві. Решта учасників спільноти проявляють низький рівень активності, просто споживаючи запропоновану інформацію. Не кожен учасник має достатній рівень технологічної компетентності, щоб користуватися віртуальним простором.

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

Моніторинг діяльності вже чинних у нашій громаді професійних спільнот освітян показав, що учасники об'єднань визнають матеріали колег, які ділились досвідом як такі, що сприяли розвитку їх професійної компетентності, допомагали нарощувати майстерність, вивчати новинки методики. Таким чином, аналіз підходу до супроводу фахового становлення педагога в процесі його самореалізації через діяльність у складі професійних спільнот засвідчує, що в суспільстві формуються зміни вимог до професійного розвитку педагога: від професіонала, котрий виконує комплекс професійних функцій, від учителя-предметника до самореалізованої особистості здатної сприяти самореалізації своїх учнів.

На запити педагогів постійно організовують сертифіковані форми роботи за участі провідних науковців Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фахова спільнота вчителів суспільних дисциплін – це простір спільної роботи педагогів, їх професійного спілкування, обміну думками, ідеями, кращими практиками, місце цікавих подій, зустрічей, майстер-класів, тренінгів.

Водночас дослідження нових підходів в організації діяльності професійних педагогічних спільнот дає підставу для висновку: крім розвитку фахових навичок учасників, спільнотою активно стимулюється їх саморозвиток.

Діяльність у професійних онлайн спільнотах вимагає певного рівня цифрової компетентності учасників для організації продуктивної взаємодії у віртуальному просторі. Водночас, взаємодія між учасниками спільноти завжди відбувається в рамках спеціалізованого педагогічного дискурсу, завдяки чому одночасно формується колективна ідентичність групи, створюється потужний загін однодумців.

Серед перспективних напрямів дослідження варто виокремити вплив зовнішніх і внутрішніх факторів особистісного саморозвитку в умовах Нової української школи та розглядати їх у професійній діяльності педагога.

Маємо надію, що завдяки нашим напрацюванням ідея гуртування освітян у професійні спільноти за принципом «рівний – рівному» масштабується і стане невіддільною частиною педагогічної діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Розпорядження Кабінету Міністрів України, 14.12.2016 р. № 988-р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 10.11.2025).
2. Мастеркова Т.В. Професійні спільноти як чинник розвитку фахової компетентності педагога. *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (195). С. 135-139.
3. Міжнародне дослідження учительського корпусу TALIS. URL: https://globalcentre.hse.ru/newsletter3.7 (дата звернення: 03.06.2022).
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. №1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 10.11.2025).
5. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників, Постанова Кабінету Міністрів України, 29.07.2020, № 672. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#n10 (дата звернення: 11.11.2025).
6. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93-96.
7. Технології професійного розвитку педагогів: методичний порадник, Київ, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти», 2016, 231 с.
8. Тимчина Н., Тимчина В., Крутова Н. Професійний саморозвиток учителя сучасної школи. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 1 (109). С. 15-21.

ACTIVITY OF TEACHER PROFESSIONAL COMMUNITIES AS THE BASIS OF THEIR PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION AND DEVELOPMENT

Shenderuk Iryna,
consultant of the Communal Institution of the Dunaivtsi City Council «Center for Professional Development of Pedagogical Employees», Teacher of History and Law at Dunaivtsi Lyceum №1 of the Dunaivtsi City Council Dunaivtsi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-5849-1001
irinashkvareljuk@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to the problem of professional and personal formation and development of pedagogues in the process of professional activity. The research of Ukrainian scientists concerning professional training and formation of the teacher's personality, professional competencies of pedagogues, the study of the ways and stages of professional development of pedagogues of the New Ukrainian School is analyzed. The study characterizes the activity of pedagogical professional communities of teachers, in particular social disciplines, as a*

factor in the development of professional competencies of pedagogues. The features of the coordination of professional communities and the directions of support for their activities in accordance with the requirements of the Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution" are outlined. The concept of "professional community" is defined as an association of pedagogical employees based on common interests and their professional activity. The features of the activity of professional communities in the information educational environment, as well as the formula for an effective network professional community, are presented.

Keywords: *professional communities; professional development; self-development; professional competence; professional standard; professional development trajectory; educational environment; supervision; mentoring; network community.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku, Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy, 14.12.2016 r. № 988-r, URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (data zvernennia: 10.11.2025).
2. Masterkova T.V. Profesiini spilnoty yak chynnyk rozvytku fakhovoi kompetentnosti pedahoha. *Molod i rynok*. 2021. № 9(195), 135-139.
3. Mizhnarodne doslidzhennia uchytelskoho korpusu TALIS, URL: https://globalcentre.hse.ru/newsletter3.7 (data zvernennia: 03.06.2022).
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 r. №1225 «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (data zvernennia: 10.11.2025).
5. Polozhennia pro tsentr profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv, Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy, 29.07.2020, № 672, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#n10 (data zvernennia: 11.11.2025).
6. Skvortsova S.O. Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist poniattia. *Nauka i osvita*. 2009. №4, 93-96.
7. Tekhnolohii profesiinoho rozvytku pedahohiv: metodychnyi poradnyk, Kyiv, Derzh. vyshch. navch. zakl. «Un-t menedzh. osvity», 2016, 231 s.
8. Tymchyna N., Tymchyna V., Krutova N. Profesiinyi samorozvytok uchytelia suchasnoi shkoly. *Nova pedahohichna dumka*. 2022, № 1 (109), 15-21.

Отримано 10.01.2026 р.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.39-59
УДК 373.5.016:3]:327(410:477)«1991/…»

Боровець Іван Іванович,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7132-9901
borovets.ivan@kpnu.edu.ua

Швець Христина Павлівна,
сертифікований вчитель історії
Хмельницького приватного ліцею «Мої обрії»,
Хмельницький, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-6726-0945
festinalente081096@gmail.com

БРИТАНСЬКА ПОЛІТИКА «М'ЯКОЇ СИЛИ» ЩОДО УКРАЇНИ (проєкт практичного заняття з громадянської освіти)

Анотація. *У сучасному світі політика «м'якої сили» є найефективнішим методом просування провідною країною своїх інтересів. Чи не найбільшого успіху в цьому досягла Велика Британія, про що свідчать тенденції розвитку британсько-українських відносин. Політичні лідери Великої Британії є лобістами незалежності й суверенності України. Діють низка інвестиційних та благодійних фондів, кошти яких спрямовуються на підтримку демократії в нашій державі, розвиток інституцій, боротьбу з корупцією. У сфері формування громадської думки найбільш впливовою є інформаційна служба BBC, а організацію некомерційних проектів з просування британських інтересів в Україні найголовніша роль належить Британській Раді.*

Згідно з результатами анкетування українських громадян переважно молодшої вікової групи, вони дізнаються інформацію про Велику Британію із соцмереж та інтернет-новин. Приблизно порівну розподілилися відповіді про членів королівської родини, котрі прихильно ставляться до України (король Чарльз, принц Гаррі, подружжя Вільям та Кейт). Абсолютну перемогу здобув британ-

© Боровець Іван, Швець Христина, 2026

ський експрем'єр Б. Джонсон, якого відзначили 88 % від опитуваних осіб. Спільність менталітету британців та українців респонденти бачать у демократичних свободах та міцності традицій.

Відповіді на відкриті запитання з'ясували, що виразну перевагу мають асоціації саме культурно-повсякденного характеру, на яких акцентують увагу інструменти політики м'якої сили. Схожа тенденція склалася і в питанні про те, чим цікава Україна для Великої Британії. 33 гасла відобразили політику й економіку, а 54 ключові слова – культуру й повсякдення. Тобто, набір асоціацій удвічі бідніший, ніж про Велику Британію, що свідчить про усвідомлення українцями того, що дія української «м'якої сили» на британських громадян є значно менш ефективною, ніж у зворотньому напрямку.

***Ключові слова**: «м'яка сила»; Велика Британія; Україна; дипломатія; інформація; культура; освіта; економіка; громадська думка; анкетування.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Навчальна програма для 10 класу загальної середньої освіти «Громадянська освіта» (інтегрований курс) рівня стандарту передбачає вивчення розділу № 7 «Україна. Європа. Світ». Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності визначають, що здобувачі мають знати зміст понять «інтеграція», «глобалізація», набути вміння аналізувати основні принципи міжнародних відносин, сформувати цінність – «поділяти ідею європейської ідентичності українського народу і європейського та євроатлантичного курсу України». У змісті навчального матеріалу передбачено тему № 3 «Україна – член світового та європейського співтовариства» [3, с. 19-20].

Вказана тема є доволі об'ємною, з широким діапазоном варіативних методик. Відтак, автори статті розробили проєкт організації конкретного практичного заняття, спрямованого на розуміння здобувачами поняття «м'яка сила», безпосередньо пов'язаного з процесами інтеграції, глобалізації, ідеєю європейської ідентичності та євроатлантичного курсу нашої держави. Оскільки Велика Британія є на сучасному етапі одним з найпослідовніших союзників України у протидії російській агресії, дослідження дії британської «м'якої сили» буде корисним для демонстрації ефективності такого методу, збільшенню іміджу демократичних засад зовнішньої політики в очах наших співвітчизників, яка сприятиме формуванню в українців громадянської та державницької свідомості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Важливими джерелами вивчення британської «м'якої сили» щодо України є офіційні повідомлення у медіа (BBC, CNN, «The Gardian» [3, 5,

11]). Заслуговують на увагу аналітика британських (М. Кларк, Х. Рамскар [15]) та українських (С. Солодкий, М. Бєлєсков [22]) експертів, звіт «Українська призма: Зовнішня політика 2016» [23]. Серед вітчизняних науковців найголовнішим фахівцем у проблемі впливу британської «м'якої сили» на Україну є Ю. Мателешко, який в 2024 р. видав спеціалізовану статтю на цю тему [20]. Також важливими є дослідження Ю. Ляльки [18-19], Н. Білоусової [16], І. Климчук [17].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є розробка проєкту практичного заняття щодо простеження та оцінки дії тактики «м'якої сили» у політиці Великої Британії щодо незалежної України. На її досягнення спрямовані такі **завдання**:

– в теоретичному блоці заняття охарактеризувати на конкретних прикладах прояви «м'якої сили» у британсько-українських відносинах;

– практична складова передбачає з'ясування шляхом анкетування актуальної думки українських громадян щодо напрямків взаємодії Великої Британії та України.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Практичне заняття пропонується розділити на два блоки: теоретичний і практичний.

Теоретичний блок передбачає інформаційний контент, який надається вчителем, або ж можна організувати пошук учнями відомостей в інтернеті як елемент попередньої підготовки та презентації інформації перед класом.

Насамперед слід пояснити *суть концепції політики «м'якої» сили*, котра була сформульована американським політологом Дж. Наєм на початку 1990-х рр. Вона полягає у досягненні стратегічних цілей без застосування зовнішнього тиску чи насильства. Складовими «м'якої сили» є національні цінності країни, її культура, ідеологія. Головна суть полягає у здатності переконувати інших. Успіх держави залежить не тільки від військової або економічної могутності, а й від здатності бути привабливим.

Наступним сюжетом є короткий *історичний екскурс у формування британської стратегії «м'якої сили»*. Наприкінці 1990-х – на початку 2000-х рр. урядом Т. Блера було ініційовано програму «Cool Britannia», а перед Олімпійськими іграми 2012 р. висунуто ідею GREAT Britain (або GREAT). Задум полягав у тому, щоб надихнути світ на нове раціональне і емоційне сприйняття Великої Британії, показати, що це найкра-

ща країна для туризму, інвестицій, отримання освіти і торгівлі [19, с. 56]. З цією метою 26 травня 2013 р. був створений Комітет із «м'якої сили» та впливу Великобританії (The Committee on Soft Power and the UK's Influence) [18, с. 59].

В економічній сфері серед інституцій «м'якого» впливу найважливішими є британські фонди. У 1992 р. в Україні розпочав роботу урядовий Фонд «Know How» щодо сприяння реформуванню та модернізації української економіки. Надавалася технічна допомога малому бізнесу, реструктуризації с/г та енергетичної галузей, здійснювалася підтримка британських компаній-інвесторів. Станом на 1995 р. Фонд надав допомогу у 13 млн фунтів стерлінгів 150 проєктам в Україні. Фонд в 1990-х – на початку 2000-х років реалізував такі екологічні проєкти: «Покращення менеджменту парків та зон рекреації м. Києва», «Формування громадської екологічної свідомості», «Збереження біологічного розмаїття у Азово-Чорноморському екологічному коридорі». З 1992 р. в Україні почала працювати Вестмінстерська фундація за демократію (Westminster Foundation for Democracy), Її проєкти стосувалися зміцнення підготовки кадрів апарату Верховної Ради України (2008-2013 рр.), створення в українському парламенті Офісу фінансово-економічного аналізу (2015-2019 рр.), забезпечення ефективного законодавства щодо COVID-19 (2020-2021 рр.), підтримки інклюзивної та підзвітної політики в Україні (2018-2022 рр.). Із 2022 р. фонд реалізує програму «Рада нового покоління», котра зосереджена на інституційній спроможності ВРУ, її підзвітності та процедурах нагляду, зокрема із залученням громадянського суспільства. Благодійний траст «Sigrid Rausing» надав українським організаціям близько 1,4 млн фунтів стерлінгів. Майже 63% цієї допомоги отримали громадські організації, що займаються правами жінок [20, с. 61-62].

У період прем'єрства Т. Мей (2016-2019 рр.) британський уряд оголосив про збільшення технічної допомоги Україні до 12 млн фунтів стерлінгів у рамках діяльності Фонду ефективного управління. Його проєкти спрямовувалися на урегулювання правової системи, реформування поліції та суду, лібералізації / модернізації енергетичного та банківського секторів, реформування податкової системи та поліпшення бізнес-середовища, проведення антикорупційних заходів та забезпечення незалежності ЗМІ [23, с. 25]. У вересні 2016 р. Велика Британія виділила додаткових 2 млн. фунтів для проєкту в Україні в рамках «HALOTrust» (Hazardous Area Life Support Organization) – благодійна некомерційна організація, що займається знешкодженням наземних мін та боєприпасів [22, с. 29].

З початком російського повномасштабного вторгнення британці виявляють значну підтримку України та українських мігрантів. Уряд Великобританії створив спеціальні візові програми для українців – «Ukraine Family Scheme» та «Ukraine Sponsorship Scheme», на яку до 19 лютого 2024 р. можна було подати заявку [10]. За даними на липень 2024 р. до Великобританії прибуло близько 210 000 українських біженців [6].

Символом *інформаційного вектору* «м'якої сили» стала служба BBC (British Broadcasting Corporation). 1 червня 1992 р. вона почала мовлення в Україні. У першій радіопрограмі українською мовою взяли участь президент України Л. Кравчук та британський прем'єр-міністр Д. Мейджор. З 2011 р. мовлення на радіохвилях припинилося. Натомість BBC News Україна обслуговує свою аудиторію через вебсторінку bbc.com/ukrainian, а також канали в YouTube, (X)Twitter, Facebook, Instagram, Viber, Telegram і TikTok. Програму новин лондонського BBC з понеділка до п'ятниці ретранслюють українські телеканали «Прямий», «Еспресо» та «5 канал». У перший тиждень російського вторгнення BBC News Україна на сайті та в соціальних мережах охопила рекордні 5,6 млн осіб. Щотижневі перегляди трансляцій на YouTube зросли вдесятеро порівняно з періодом до повномасштабного вторгнення [20, с. 59].

Британська модель *«культурної дипломатії»* базується на принципі опосередкованого контролю (так званий «принцип «витягнутої руки»), коли міжкультурне співробітництво фінансується повністю або частково урядом, натомість адміністративна та координуюча відповідальність за реалізацію делегована неурядовим інститутам, наприклад, Британській Раді. Нараховується понад 250 Британських Рад у 110 країнах світу [21, с. 125-128].

У листопаді 1992 р. було відкрито офіс Британської Ради (British Council) в Києві. Лише в столиці кожного семестру організація навчала (в т.ч. онлайн) близько 2 тис. дітей та дорослих. Також пропонуються послуги з тестування знання англійської мови (IELTS, Aptis, EnglishScore тощо), яке можна пройти в екзаменаційних центрах та онлайн. Рада проводить Дні Великобританії. Під її егідою реалізовувалися програми «Післядипломна освіта вчителів англійської мови», «Майбутня англійська», «Ключові уміння XXI століття» (для методистів і вчителів-предметників), «Викладання англійської у новому контексті: базова середня освіта, 7-9 класи». У співпраці із ЗВО реалізовувалися проєкти: «Шкільний учитель нового покоління», «Англійська мова для університетів», «Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України», Creative

Spark, Student Action, «Програма вдосконалення викладання у вищій освіті», програма всеукраїнської академічної мобільності «САМ Україна» [20, с. 59-60].

Одним із найбільш популярних проєктів Британської Ради є програма «Активні громадяни» (Active Citizens), котра була націлена на покращення міжкультурного діалогу і соціального розвитку. Цей проект стартував у 2009 р. та реалізується більше, ніж у 40 країнах світу. У 2014 р. він був знову поновлений і в Україні [24, с. 90]. Наприклад, у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка впродовж грудня 2020 – березня 2021 рр. проведено «три хвилі» online-тренінгів програми «Active Citizens» [14]. Сертифікованим фасилітатором в межах проєкту став магістрант першого курсу історичного факультету Максим Сльозкін [13].

З 2000 р. в Україні проводиться щорічний фестиваль «Нове британське кіно». Із 2010 р. започатковано локальну версію радіо шоу про нову британську музику Selector Radio. Упродовж 2013-2021 рр. організовувалися щорічні концерти сучасної британської музики Selector Live. У 2015-2018 рр. програма Taking the Stage сприяла українським режисерам і театрам створювати професійні вистави. Для організації показів кращих вистав британських театрів в Україні була започаткована програма TheatreHD [20, С. 61]. Продовжують користуватися величезною глобальною привабливістю британське мистецтво, кіно, музика та спорт. Популярними в Україні є співак Ед Ширан, книги та фільми про Гаррі Поттера, англійська футбольна Прем'єр-Ліга тощо [17, с. 248].

Результати дії британської «м'якої сили» в Україні демонструє опитування, проведене IPSOS Mori у 2020 р. Британський уряд та його інституції посідають перше місце за рівнем довіри серед української молоді. 74 % опитуваних зазначили, що, на їхню думку, Велика Британія підтримує та заохочує цінності, важливі для XXI ст., такі як екологічна свідомість, рівність прав та мир у світі [4].

На сучасному етапі британсько-українська співпраця продовжує інтенсифікуватися в різних сферах, у тому числі на найвищому політичному рівні. Газета «The Gardian» 12 вересня 2025 р. повідомила, що принц Гаррі та його команда фонду Invictus Games («Ігри нескорених») відвідали Київ для розгортання нових ініціатив щодо підтримки поранених українських воїнів [3]. Під час візиту президента США Д. Трампа до Великої Британії 18 вересня 2025 р. король Чарльз III у бесідах спробував переконати посилити тиск на В. Путіна, здійснюючи «ледь помітні підштовхування та постійні нагадування про

роль Америки в захисті Європи». Король підкреслив: «У двох світових війнах ми разом боролися, щоб перемогти сили тиранії», – сказав «Сьогодні, коли тиранія знову загрожує Європі, ми та наші союзники разом підтримуємо Україну, щоб стримати агресію та забезпечити мир» [5]. Проявом «м'якого» мовчазного натяку були вбрання перших леді. Меланія Трамп на банкет одягла сукню кольору соняшника, яка в поєднанні з синім ансамблем королеви Камілли імітувала український прапор [5].

Практичний компонент заняття пропонує здобувачам здійснити попереднє анкетування. Автори статті розробили 10 питань анкети (Додаток А) та створили google-форму опитування [1]. В кожному разі вчителі та здобувачі можуть змінити / додати інші запитання на їх розсуд. Головним завданням практичного компоненту є аналіз здобувачами відповідей респондентів. Як приклад, пропонуємо наші результати.

Станом на 28.11.2025 р. відповіді надали 60 респондентів. Для з'ясування думки різних вікових груп першим питанням анкети була диференціація учасників опитування на 4 категорії: 1) віком 13-15 років (тобто учнівська молодь); 2) 16-25 років (студенти); 3) 26-50 років (середня вікова група); 4) понад 50 років (люди зрілого віку). Дані групи були репрезентовані у такій структурі (*рис. 1*):

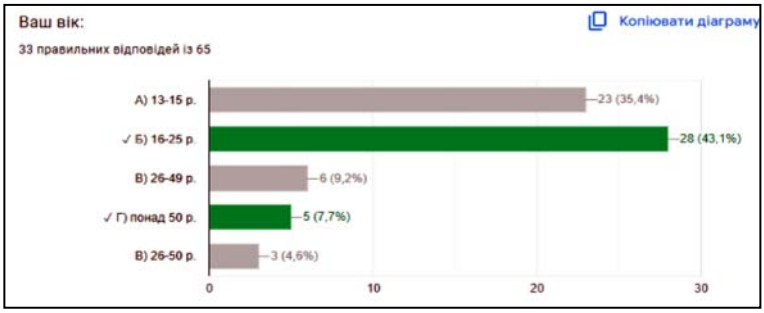

Рис. 1.

Тобто, більш активними в опитуванні були респонденти шкільного та студентського віку. На нашу думку, це можна пояснити двома чинниками. По-перше, електронна форма опитування, яку можна пройти з будь-якого гаджета, більш зручна та доступна молодшим поколінням, а старші люди часто потребують додаткової допомоги у цій справі. Тому через це люди зрілого віку репрезентовані в анкеті меншою чисельністю. По-друге, оскільки анкета була добровільною, а її укладачами були учень, вчитель й науковий керівник проєкту, тому й виконували їхні прохання про участь в опитуванні

ті, хто пов'язаний з ними комунікаційними зв'язками як однолітки або ж знаходяться в підпорядкованій ієрархії взаємин (учні та студенти). У той же час люди зрілого віку не мають таких внутрішніх психологічних зобов'язань перед молодшими, а тому менше реагували на анкету. У зв'язку з цим той факт, що на запитання анкети відповіли 14 осіб віком понад 25 років, вважаємо значним успіхом.

В основній частині анкети подано 7 питань (№ 2, 4, 5-9) закритого типу, тобто з можливістю вибору відповідей серед кількох запропонованих (№ 2, 6 – з альтернативою власної відповіді).

У другому питанні про джерела інформованості щодо фактів британської історії та культури лідером стали соціальні мережі (21 респондент, 35,6 %), на другому місці інтернет-новини (16–27%) і лише 13 осіб (22%) вибрали друковану літературу (*рис. 2*).



Рис. 2.

Лише одна альтернативна відповідь свідчить про відвідування країни («Була у таборі»). Тобто, це засвідчує переважно теоретичний досвід українців, абсолютна більшість не була у Великій Британії, а тому можна припустити дію певних сформованих стереотипів щодо образу цієї країни в очах наших співвітчизників.

У питаннях № 4, 5 з'ясовано рівень відомості британських політичних діячів крізь призму їхньої прихильності до України. Провідні члени королівської родини Віндзорів мають логічний ієрархічний рейтинг: сам король Чарльз – 19 відповідей (32,2%), принц Гаррі та подружжя Вільям і Кейт – по 14 (23,7%). Дещо менш відомою є принцеса Анна (7 осіб – 11,9%).

На наш погляд, показник був би ще меншим, якби не нещодавній її візит в Україну задля підтримки дітей, які постраждали у війні [11]. Це підтверджується тим, що принц

Ендрю, який востаннє відвідував Україну ще у 2010 р., згадується лише в одній відповіді. Цікавою є аналітична альтернативна відповідь, яка варта повного цитування: «Я вважаю, що на даний момент немає одного яскраво вираженого прихильника України. Безсумнівно, багато членів королівської родини пов'язані з нашою державою (відкриття королем Чарльзом Євробачення, котре проходило у Великій Британії через війну в Україні, візити принца Гаррі та принцеси Анни, підтримка в соцмережах від Меган Маркл, благодійна кампанія Кейт Мідлтон по допомозі українським дітям). Проте, на мою думку, вони просто обрали свою позицію, котру підтримує весь цивілізований світ і роблять те, до чого підводять їх корона і титул (хтось з політичних цілей, а хтось з особистісно-корисливих)» (*рис. 3*).



Рис. 3.

У п'ятому питанні («Хто з британських політичних лідерів, на Вашу думку, найбільший прихильник України?») з абсолютною перевагою переміг екс-прем'єр Б. Джонсон (52 відповіді, 88%). Тобто, рівень популярності Б. Джонсона сягає показника всіх членів королівської родини разом узятих. Лише два голоси віддано за експрем'єрку Т. Мей, а сьогоднішній прем'єр К. Стармер набрав лише одну відповідь.

Підставою такого високого рейтингу не можуть бути лише офіційні новини про політичну підтримку Б. Джонсоном України, що з 2022-2023 рр. уже встигли трохи й підзабутися. Водночас, К. Стармер в актуальному офіційному медійному просторі постійно фігурує як послідовний захисник українських інтересів в спілкуванні з вередливим президентом США Д. Трампом. Однак це не врятувало його від мізерного рейтингу в очах наших співгромадян. Тому, логічним бачиться пояснення, що це вплив тактики «м'якої сили» – цілеспрямованого курсу на формування образу Б. Джонсона в неофіцій-

ному культурно-повсякденному українському інформаційному просторі. Головним елементом цієї успішної піар-кампанії була відкритість британського політичного лідера до спілкування з пересічними українцями (наприклад, знаменита розмова на вулиці з киянином під час візиту в квітні 2022 р.). Одразу ж з'явилося тістечко «Борис Джонсон», пісня «Добрий день, Everybody!» від гурту «Мюслі ua ft. Vasia Charisma». Б. Джонсон погодився на участь в епізоді фільму «Потяг у 31 грудня» (2024 р.). Усе це розібрали на меми у соцмережах. У підсумку – маємо хрестоматійний приклад дії «м'якої сили» медіа на українське суспільство (*рис. 4*).



Рис. 4.

У контексті російської агресії проти України цілком закономірною є ситуація у питанні «В якій сфері, на Вашу думку, британсько-українські зв'язки є найактивнішими на сучасному етапі?». 39 респондентів (66,1%) вибрали варіант відповіді «оборона». На інвестиції й торгівлю припало 7 (11,9%) та 6 (10,2%) відповідей, а на культуру – лише 4 (6,8%) (*рис. 5*). В трьох альтернативних відповідях теж не було якихось сюрпризів: «торгівля та оборона», «інвестиції та торгівля», «усі».



Рис. 5.

Демонстрацією ефективності мовного інструменту дії британської «м'якої сили» в Україні (як, утім, і у всьому світі) є думка респондентів щодо вивчення англійської мови нашими громадянами. 38 осіб (64,4%) вказали, що за роки незалежної України вивчення англійської мови у нас суттєво збільшилося, ще 19 осіб (32,2 %) вибрали варіант «дещо зросло» й лише 2 (3,4%) визнали рівень як «стабільно низький» (*рис. 6*). Про відсутність змін або суттєве зменшення не йшлося в жодній з відповідей.

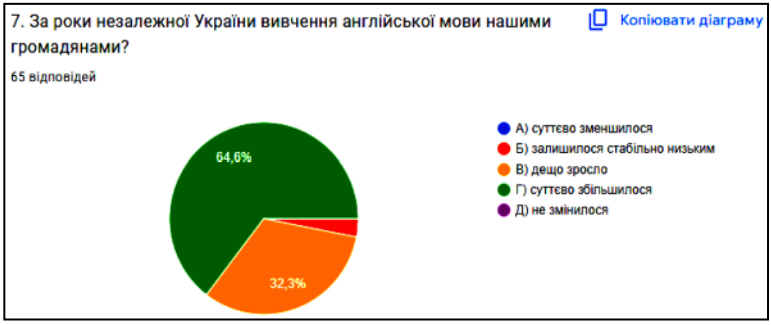

Рис. 6.

Про внутрішню спорідненість британського та українського народних характерів свідчать результати відповідей на запитання «Які британські ментальні цінності близькі українцям?». Половину респондентів вибрали варіант «демократичні свободи», ще 20 осіб (33,9%) – міцність традицій. Звертаємо увагу на відчутний показник відповіді «благодійність» (8 осіб – 13,6%). Натомість «дисципліну» вибрав лише один анкетований. Варіант «аристократизм у поведінці» не вибрав ніхто й це, очевидно, можна вважати головною відмінністю між британцями та українцями (*рис. 7*).



Рис. 7.

Зрештою, «питанням із зірочкою» було «Як пов'язані українська купюра в 1 тис. грн та британсько-українська співпра-

ця?». Лише 8 осіб (13,6%) здогадалися, що йдеться про передачу Британією 1996 р. Україні антарктичної станцію «Фарадей», на базі якої була створена українська «Академік Вернадський», де проводять океанографічні, біоресурсні, гідрометеорологічні, геолого-геофізичні та медико-фізіологічні дослідження, вивчають фізику полярного геокосмосу і сонячно-земних зв'язків. Більшість залучили пряму логіку фінансів й вибрали варіант «грант на дослідження» (31 особа – 52,5%). Очевидно, на півдорозі здогадок опинилися ті, що пов'язали зображення В. Вернадського на тисячагривневій купюрі з наукою, дослідженнями й вибрали варіант «створення двомовного словника» (17 осіб – 28,8%). Одна відповідь стосувалася підготовки фестивалю (*рис. 8*).

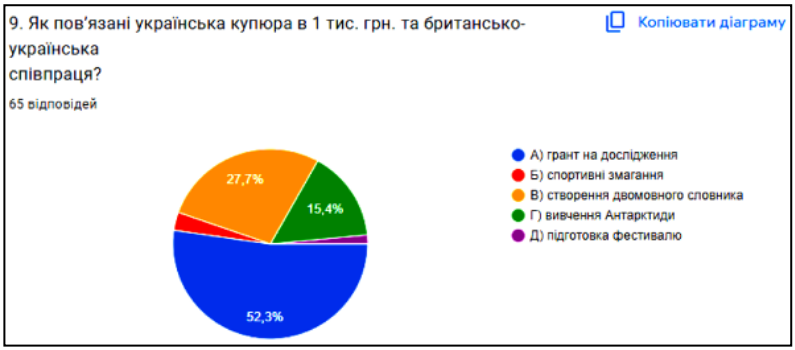

Рис. 8.

Три питання анкети (№ 1, 3, 10) передбачали відкриті відповіді. Перше – «Які асоціації у вас викликає країна Велика Британія?» – мало на меті з'ясування загальних уявлень українців про цю державу. Третє – «Чим, на Ваш погляд, цікава Україна для британських громадян?» – спрямоване не спробу виявити рецепцію іншої сторони про Україну. В ідеалі третє питання варто було формулювати самим британцям, однак, оскільки, такої технічної можливості не маємо, то запропонували нашим співгромадянам вдатися до саморефлексії.

Завданням обробки результатів запитань № 1, 3 стало виявлення співвідношення політико-економічної та культурно-повсякденної складової в асоціаціях про українців Велику Британію та британців про Україну. Предметом аналізу стали ключові слова-гасла у відповідях респондентів, які нескладно диференціювати на вказані дві групи. Відтак, застосовувався метод контент-аналізу змісту тексту та простий математичний підрахунок результатів, які зведено в таблицю.

Таблиця 1

Кількість ключових слів-гасел у відповідях респондентів

Питання / складова	*Які асоціації у вас викликає країна Велика Британія?*	*Чим, на Ваш погляд, цікава Україна для британських громадян?*
Політико-економічна	69	33
Культурно-повсякденна	137	54

Політико-економічними гаслами асоціацій про Велику Британію стали: Лондон (сім разів), королівська сім'я (сім разів), колоніальна імперія (сім разів), Єлизавета II (шість разів), монархія (шість разів), консервативна країна (тричі), Борис Джонсон (тричі), королівство (двічі), флот (двічі), смугастий прапор (тричі), прем'єр-міністр В. Черчілль (двічі), корона, принцеса Діана, велика держава, аристократизм, свобода, вірність традиціям, вихід з ЄС, дипломатичні контакти України та Великої Британії, консерватори, ліберали, королева, багато мусульман мігрантів і терористів, Індія, бізнес, міста Вінздор, Манчестер, політика «умиротворення», політика балансу сил у Європі, парламентаризм, солдати. Разом – 69 слів-гасел.

На тему культури та повсякдення респонденти зазначили: чай (дванадцять разів) та чай з молоком (чотири рази); Біг-Бен (вісім разів), туман (сім разів), дощі (п'ять разів) і водночас сонечко, острівна країна (чотири рази), традиції (чотири рази), англійська мова (чотири рази), англійська мова як міжнародна, цікава історія (чотири рази), червоні двоповерхові автобуси (чотири рази), стриманість (тричі), специфічний англійський гумор (двічі), Темза (двічі), Букінгемський палац (двічі), архітектура (двічі), величність (двічі), культура (двічі), англійська погода (двічі), Шерлок Голмс (двічі), якість освіти, старовинні замки, приклад успіху, незламність, захоплення, капелюшки, вулиці цієї країни, футбол (прем'єр-ліга, Манчестер Юнайтед (двічі), Ліверпуль (двічі), Арсенал, Челсі), нова хвиля британського хеві-металу, впевненість у завтрішньому дні, країна великих можливостей, кіт Ларрі – Головний Мишолов Резиденції Уряду, зміна варти, парасолі, прохолода, Вестмінстер, Тауер, Лондонське око, телефонні будки, Джентльмени та етикет, ввічливість, класичний стиль, Література (Шекспір – двічі, Діккенс, Конан Дойл, Толкін, Роулінґ), освіта (Оксфорд, Кембридж, традиції академічної еліти), музика (The Beatles – двічі, Queen, Pink Floyd, рок і британська хвиля), ліва сторона руху – особливість, що одразу кидається в очі туристам, знаходиться на островах, легенда про короля Артура і фею Моргану, Коргі, Fish and Chips, королівська гвардія, Падінгтон, Том Холланд, бри-

танський акцент, старі університети, зелені парки, усі чемно вибачаються і навіть черги виглядають організовано. Разом – 137 слів-гасел.

У відповідях на питання «Чим, на Ваш погляд, цікава Україна для британських громадян?» використані такі політико-економічні гасла: війна (шість разів), боротьба за незалежність (п'ять разів), відстоювання демократичних цінностей (тричі), стійкість народу (тричі), боротьба за свободу (тричі), можливості щодо співробітництва у різних сферах, інвестиції, корисні копалини, ділове співробітництво, сировинна база та дешева робоча сила, Чорнобиль, вектор політичної стабільності у Європі, чорноземи, невисокі ціни, можливість інвестувати в сільське господарство. Разом – 33 гасла.

З культурно-повсякденної сфери застосовано: історія (дванадцять разів), культура (десять разів), природа (п'ять разів), туризм (двічі), традиції (тричі), звичаї, міста Київ (двічі) та Львів (тричі), Одеса, кухня (чотири рази), мова (тричі), музика, можливості для досліджень / освіти, протестанти, міф про золото в англійському банку, чемпіони, гостинність, архітектура, щирі люди. Разом – 54 гасла.

Десяте питання анкети («Який елемент британської гастрономічної культури найбільш популярний в Україні?») орієнтоване цілком на рису повсякдення, котра найширше представлена в суспільстві. Завданням аналізу відповідей стало формування пріоритетності на основі частоти згадування респондентами тих чи інших страв. Безперечним лідером, звісно, став чай – 26 відповідей (також у варіації з іншими моментами). З великим відривом друге місце посів англійський сніданок у цілому – 8 відповідей. Деякі респонденти, очевидно, маючи на увазі власний варіант англійський сніданок, уточнювали – «яєчня з беконом», «смажені яйця з горохом, печена картопля», «яєчня, вівсянка». В умовах популярності культури швидкого харчування не дивує те, що у відповідях тричі фігурує «Fish and Chips» («риба та чіпси») – «класичний британський фаст-фуд, який має високу пізнаваність і часто зустрічається в меню українських пабів і кафе». По одному разу зустрічаються відповіді «десерти», «риба», «запечена качка». Безнадійно відстали алкогольні напої. Лише один раз згадуються віскі, та двічі пиво. Вважаємо це результатами позитивної тенденції того, що сучасна молодь не бачить алкоголь пріоритетним способом гастрономічного задоволення та проведення вільного часу. 7 респондентів відповіли «не знаю». Відтак, ще залишається певний простір для просвітницької роботи.

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

Отже, запропонований проєкт проведення практичного заняття з курсу «Громадянська освіта» демонструє здобувачам освіти, що вплив «м'якої сили» Великої Британії відчувається на всіх рівнях суспільно-політичного, економічного та соціокультурного життя сучасної України. Він несе позитивний заряд оптимізму, демократичної міжнаціональної взаємодії та солідарності у боротьбі з російською агресією. Результати анкетування продемонстрували, що дія «м'якої сили» Великої Британії на українських громадян має значний вплив. Проте вони більше знають про культурно-повсякденний образ країни, ніж розуміються на політичних та економічних аспектах її розвитку. Перспективою подальших досліджень може бути з'ясування дії на Україну «м'якої сили» у політиці інших держав (США, Польща, Італія тощо).

Додаток

ПИТАННЯ АНКЕТИ

Ваш вік:

А) 13-15 р.
Б) 16-25 р.
В) 26-50 р.
Г) понад 50 р.

1. Які асоціації у вас викликає країна Велика Британія?

2. З яких джерел інформації Вам відомі факти про британську історію і культуру?

А) офіційні інтернет-новини
Б) соціальні мережі
В) спілкування з друзями
Г) друкована література
Д) інший варіант

3. Чим, на Ваш погляд, цікава Україна для британських громадян?

4. Хто з британської монаршої родини, на Вашу думку, є найбільшим прихильником України?

А) Король Чарльз ІІІ
Б) принц Гаррі
В) принцеса Анна
Г) подружжя Вільям і Кейт
Д) принц Ендрю

5. Хто з британських політичних лідерів, на Вашу думку, найбільший прихильник України?

А) експрем'єр-міністр М. Тетчер
Б) експрем'єр-міністр Т. Мей
В) експрем'єр-міністр Б. Джонсон
Г) експрем'єр-міністр Р. Сунак
Д) прем'єр-міністр К. Стармер

6. В якій сфері, на Вашу думку, британсько-українські зв'язки є найактивнішим на сучасному етапі?

А) торгівля
Б) інвестиції
В) культура
Г) оборона
Д) інший варіант

7. За роки незалежної України вивчення англійської мови нашими громадянами?

А) суттєво зменшилося
Б) залишилося стабільно низьким
В) дещо зросло
Г) суттєво збільшилося
Д) не змінилося

8. Які британські ментальні цінності близькі українцям?

А) демократичні свободи
Б) міцність традицій
В) аристократизм у поведінці
Г) дисциплінованість
Д) благодійність

9. Як пов'язані українська купюра в 1 тис. грн. та британсько-українська співпраця?

А) грант на дослідження
Б) спортивні змагання
В) створення двомовного словника
Г) вивчення Антарктиди
Д) підготовка фестивалю

10. Який елемент британської гастрономічної культури найбільш популярний в Україні?

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Анкета «Велика Британія – Україна: вектори взаємодії». URL: https://docs.google.com/forms/d/1Ha0i4s3h exjCVaIp6OeXp 9vgqvd5j4W8ey2mRRidzF8/edit?ts=69284192#responses (дата звернення – 22.01.2026).

2. Бєлоусова Н.Б., 2012. «М'яка» сила як потенціал зовнішньополітичного впливу держави, *Актуальні проблеми міжнародних відносин,* 107 (Частина І), 148-151.
3. Громадянська освіта (інтегрований курс). 10 клас. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 року № 698), 2022, Київ, 22 с.
4. Девіс М., 2025. Принцеса Анна в Києві: що означає цей несподіваний візит, *BBC News. Україна,* 1 жовтня. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/ckg2pryr0deo (дата звернення – 21.11.2025).
5. Климчук І., 2023. Особливості реалізації «м'якої сили» у зовнішній політиці Великої Британії на сучасному етапі, *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії,* 48, 246-251.
6. Лялька Ю. М., 2020. Еволюція інструментарію «публічної дипломатії» Великої Британії (2010-2015 роки), *Науковий журнал «Політикус»,* 1, 58-62.
7. Лялька Ю. М., 2019. Програма «Great» як один з інструментаріїв публічної дипломатії Великої Британії, *Науковий журнал «Політикус»,* 6, 54-58.
8. Мателешко Ю., 2024. Напрями та особливості діяльності британських інституцій «м'якого» впливу в Україні (1992-2024), *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія,* 1, 57-64.
9. Подання заяви за Програмою з допомоги сім'ям з України, URL: https://www.gov.uk/guidance/apply-for-a-ukraine-family-scheme-visa.uk (дата звернення: 20.11.2025).
10. Сербіна Н.Ф., Кучмій О.П., 2011. Культурна дипломатія як інструмент зовнішньої політики сучасної європейської держави, *Актуальні проблеми міжнародних відносин,* 100 (Ч. І), 122-131.
11. Сльозкін М., 2020. Успіх Університету Огієнка у співпраці з Британською Радою, *Студентський меридіан,* 7 грудня. URL: https://meridian.kpnu.edu.ua/2020/12/07/ uspikh-universytetu-ohiienka-u-spivpratsi-z-brytanskoiu-radoiu/#more-37373 (дата звернення – 18.11.2025).
12. Солодкий С., Бєлєсков М., 2017. Аудит зовнішньої політики: Україна – Велика Британія. Дискусійна записка, Київ: Інститут світової політики, 56 с.
13. Українська призма: Зовнішня політика 2016. Аналітичне дослідження, 2017, Київ: ГО «Рада зовнішньої політики «Українська призма», Фонд ім. Ф. Еберта, 204 с.
14. Хоптяр А., 2021. «Три хвилі» локальних онлайн-тренінгів в К-ПНУ в межах реалізації програми Британської Ради в Україні «Active Citizens», *Студентський меридіан,* 16 квітня. URL: https://meridian.kpnu.edu.ua/2021/04/16/try-khvyli-lokalnykh-onlain-treninhiv-v-k-pnu-v-mezhakh-realizatsii-prohramy-brytanskoi-rady-v-ukraini-active-citizens/ (дата звернення: 12.11.2025).

15. Цимбалова Х. Ф., 2015. Виникнення і розвиток культурної дипломатії та британської ради у Великій Британії: етапи інституціоналізації (початок XX – друге десятиліття XXI ст.), *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 44 (2), 87-91.
16. Clarke M., Ramscar H, 2022. Britain's Persuaders. Soft Power in a Hard World, London: Bloomsbury Publishing Plc, 264 p.
17. Hopkins N., 2025. Prince Harry makes surprise visit to Ukraine pledging support for thousands injured in war, *The Guardian,* September, 12. URL: https://www.theguardian.com/uk-news/2025/sep/12/prince-harry-ukraine-visit-kyiv (дата звернення: 25.11.2025).
18. Lutsevych O., 2021. UK's culture work in Ukraine is a post-Brexit blueprint, *Chatham House,* February, 17. URL: https://www.chathamhouse.org/2021/02/uks-culture-work-ukraine-post-brexit-blueprint (дата звернення: 27.11.2025).
19. Ukraine stands out as a test of UK's soft power to sway Trump, 2025. *SNN,* September, 18. URL: https://edition.cnn.com/2025/09/18/politics/ukraine-trump-starmer-british-soft-power (дата звернення: 21.11.2025).
20. Ukrainian migration to the UK, 2024, *The Migration Obzervatory*, December, 3. URL: https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/ukrainian-migration-to-the-uk/ (дата звернення: 16.11.2025).

BRITISH «SOFT POWER» POLICY TOWARDS UKRAINE

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

Shvets Khrystyna,
Certified teacher in history
Khmelnytskyi Private Lyceum «My Horizons»
Khmelnytskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-6726-0945
festinalente081096@gmail.com

Abstract. *The «soft power» policy is the most effective method for a leading country to promote its interests in the modern world. Great Britain has achieved perhaps the greatest success in this direction. Development of British-Ukrainian relations confirms these trends. Political leaders of Great Britain are lobbyists for the independence and sovereignty of Ukraine. There are a number of investment and charitable foundations, the funds of which are directed to supporting democracy in our country, developing institutions, and combating corruption. The BBC information service is the most influential in the sphere of forming public opinion and the British Council plays the most important role in organizing non-profit projects to promote British interests in Ukraine.*

According to the results of a survey of Ukrainian citizens, mainly of the younger age group, they receive information about Great Britain from social networks and online news. The answers about members of the royal family who have a favorable attitude towards Ukraine (King Charles, Prince Harry, William and Kate) were distributed approximately equally. The British ex-prime minister B. Johnson has become the absolute winner. He was noted by 88% of the respondents. The respondents see the common mentality of the British and Ukrainians in democratic freedoms and the strength of traditions.

Answers to open questions revealed that associations of a cultural and everyday genesis, on which «soft power» policy toolkit focus, have a clear advantage. A similar trend was observed in the question of what Ukraine is interesting for Great Britain. 33 slogans reflected political and economical sences, simultaneously 54 keywords demonstrated culture and everyday life aspects. The set of associations is twice as limited as about Great Britain, which indicates the awareness of Ukrainians that the effect of Ukrainian «soft power» on British citizens is much less effective than in the opposite direction.

Keywords: *«soft power»; Great Britain; Ukraine; diplomacy; culture; education; economy; public opinion; survey.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Anketa «Velyka Brytaniia – Ukraina: vektory vzaiemodii» (Survey «Great Britain – Ukraine: vectors of interaction»), URL: https://docs.google.com/forms/d/1Ha0i4s3hexjCVaIp6OeXp9vgqvd5j4W8ey2mRRidzF8/edit?ts=69284192#responses (data zvernennia – 22.01.2026).
2. Bielousova N.B., 2012. «Miaka» syla yak potentsial zovnishnopolitychnoho vplyvu derzhavy («Soft power» as the potential for a state's foreign policy influence), *Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn*, 107 (Chastyna I), 148-151.
3. Hromadianska osvita (intehrovanyi kurs). 10 klas. Riven standartu. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Zatverdzheno ta nadano hryf «Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03 serpnia 2022 roku № 698) (Civics (integrated course). Grade 10. Standard level. Curriculum for general secondary education institutions. Approved and given the stamp «Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine», Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 3, 2022, No. 698), 2022, Kyiv, 22 s.
4. Devis M., 2025. Pryntsesa Anna v Kyievi: shcho oznachaie tsei nespodivanyi vizyt (Princess Anne in Kyiv: what does this unexpected visit mean?), *BBC News Ukraina*, 1 zhovtnia. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/ ckg2pryr0deo (data zvernennia – 21.11.2025).
5. Klymchuk I., 2023. Osoblyvosti realizatsii «miakoi syly» u zovnishnii politytsi Velykoi Brytanii na suchasnomu etapi (Peculiarities of the implementation of «soft power» in the foreign policy of Great

Britain at the present stage), Visnyk *Lvivskoho universytetu. Seriia filosofsko-politolohichni studii*, 48, 246-251.
6. Lialka Yu. M., 2020. Evoliutsiia instrumentariiu «publichnoi dyplomatii» Velykoi Brytanii (2010-2015 roky) (The evolution of the UK's «public diplomacy» toolkit, 2010-2015), *Naukovyi zhurnal «Politykus»,* 1, 58-62.
7. Lialka Yu. M., 2019. Prohrama «Great» yak odyn z instrumentariiv publichnoi dyplomatii Velykoi Brytanii (The «Great» program as one of the tools of public diplomacy of the United Kingdom), *Naukovyi zhurnal «Politykus»*, 6, 54-58.
8. Mateleshko Yu., 2024. Napriamy ta osoblyvosti diialnosti brytanskykh instytutsii «miakoho» vplyvu v Ukraini (1992-2024) (Directions and features of the activities of British institutions of «soft» influence in Ukraine, 1992-2024), *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ceriia: Istoriia*, 1, 57-64.
9. Podannia zaiavy za Prohramoiu z dopomohy simiam z Ukrainy (Applying for the Ukrainian Family Assistance Program), URL: https://www.gov.uk/guidance/apply-for-a-ukraine-family-scheme-visa.uk (data zvernennia: 20.11.2025).
10. Serbina N.F., Kuchmii O.P., 2011. Kulturna dyplomatiia yak instrument zovnishnoi polityky suchasnoi yevropeiskoi derzhavy (Cultural diplomacy as a foreign policy tool of a modern European state), *Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn,* 100 (Ch. I), 122-131.
11. Slozkin M., 2020. Uspikh Universytetu Ohiienka u spivpratsi z Brytanskoiu Radoiu (The success of Ohiienko University in cooperation with the British Council), *Studentskyi merydian,* 7 hrudnia. URL: https://meridian.kpnu.edu.ua/2020/12/07/uspikh-universytetu-ohiienka-u-spivpratsi-z-brytanskoiu-radoiu/#more-37373 (data zvernennia – 18.11.2025).
12. Solodkyi S., Bielieskov M., 2017. Audyt zovnishnoi polityky: Ukraina – Velyka Brytaniia. Dyskusiina zapyska (Foreign Policy Audit: Ukraine – Great Britain. Discussion Note), Kyiv: Instytut svitovoi polityky, 56 s.
13. Ukrainska pryzma: Zovnishnia polityka 2016. Analitychne doslidzhennia (Ukrainian Prism: Foreign Policy 2016. Analytical Study), 2017, Kyiv: HO «Rada zovnishnoi polityky «Ukrainska pryzma», Fond im. F. Eberta, 204 s.
14. Khoptiar A., 2021. «Try khvyli» lokalnykh onlain-treninhiv v K-PNU v mezhakh realizatsii prohramy Brytanskoi Rady v Ukraini «Active Citizens» («Three waves» of local online trainings at K-PNU as part of the implementation of the British Council in Ukraine «Active Citizens» program), *Studentskyi merydian*, 16 kvitnia. URL: https://meridian.kpnu.edu.ua/2021/04/16/try-khvyli-lokalnykh-onlain-treninhiv-v-k-pnu-v-mezhakh-realizatsii-prohramy-brytanskoi-rady-v-ukraini-active-citizens/ (data zvernennia: 12.11.2025).
15. Tsymbalova Kh. F., 2015. Vynyknennia i rozvytok kulturnoi dyplomatii ta brytanskoi rady u Velykii Brytanii: etapy instytutsionalizatsii (pochatok XX – druhe desiatylittia XXI st.) (The emergence

and development of cultural diplomacy and the British Council in Great Britain: stages of institutionalization, early XXth – second decade of the XXIst century), *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 44 (2), 87-91.
16. Clarke M., Ramscar H, 2022. Britain's Persuaders. Soft Power in a Hard World, London: Bloomsbury Publishing Plc, 264 p.
17. Hopkins N., 2025. Prince Harry makes surprise visit to Ukraine pledging support for thousands injured in war, *The Guardian,* September, 12. URL: https://www.theguardian.com/uk-news/2025/sep/12/prince-harry-ukraine-visit-kyiv (data zvernennia: 25.11.2025).
18. Lutsevych O., 2021. UK's culture work in Ukraine is a post-Brexit blueprint, *Chatham House,* February, 17. URL: https://www.chathamhouse.org/2021/02/uks-culture-work-ukraine-post-brexit-blueprint (data zvernennia: 27.11.2025).
19. Ukraine stands out as a test of UK's soft power to sway Trump, 2025, *SNN,* September, 18. URL: https://edition.cnn.com/2025/09/18/politics/ukraine-trump-starmer-british-soft-power (data zvernennia: 21.11.2025).
20. Ukrainian migration to the UK, 2024, *The Migration Obzervatory*, December, 3. URL: https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/ukrainian-migration-to-the-uk/ (data zvernennia: 16.11.2025).

Отримано 25.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.59-66
УДК 37.016:94]:159.942.5

Гринюк Леся Олександрівна,
магістр історії, учитель історії
Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області,
Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-0895-4018
grinuk-lesia@ukr.net

ІСТОРИЧНА ЕМПАТІЯ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ: ВІД РЕКОНСТРУКЦІЇ МИНУЛОГО ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ

Анотація. *Питання, що висвітлюються у статті, є актуальними та своєчасними, адже історія як навчальна дисципліна завжди була більше, ніж просто передавання фактів і дат. Її справжня мета полягає у формуванні світогляду, ціннісних орієнтацій та громадянської свідомості. У сучасному світі, де інформаційні потоки надзвичайно інтенсивні, а суспільні виклики стають дедалі складнішими, особливого значення набуває історична емпатія – здатність учня чи студента емоційно й інтелектуально занурюватися в ми-*

© Гринюк Леся, 2026

нуле, розуміти мотиви та переживання людей інших епох, зіставляти їх із сучасними проблемами.

У статті розглянуто історичну емпатію як важливий дидактичний інструмент, який поєднує реконструкцію минулого з виховним процесом формування громадянської свідомості учнів. Також акцентовано увагу на тому, що емпатійне занурення у минуле сприяє розвитку критичного мислення, формує здатність до діалогу та толерантності, допомагає уникати конфліктів у навчальному середовищі. Історична емпатія є не лише як методичний прийом, а як цілісна педагогічна стратегія, котра поєднує емоційне співпереживання з інтелектуальною рефлексією.

Особливий наголос зроблено на виховному потенціалі історичної емпатії: вона формує морально-ціннісні орієнтації, відповідальне ставлення до суспільних процесів, сприяє усвідомленню значення свободи, солідарності та громадянської відповідальності. У цьому контексті історична емпатія є ключовим чинником становлення демократичної культури та громадянської свідомості молодого покоління.

У висновках наголошено на необхідності інтеграції історичної емпатії в сучасну педагогічну освіту як одного з ключових завдань формування емпатійно-рефлексивної культури педагога. Особливо в умовах тривалої російсько-української війни важливо виховувати в учнів здатність співпереживати, усвідомлювати цінність свободи, прав людини та відповідальності за власні рішення. Історична емпатія сприяє тому, що молодь починає глибше розуміти: минулі трагедії та боротьба за незалежність мають безпосередній зв'язок із сучасними викликами й формують основу громадянської свідомості сьогодення.

Ключові слова: *історична емпатія; громадянська свідоміcть; освіта; дидактичні інструменти; емпатійно-рефлексивна культура.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

У своїй професійній діяльності вчитель спілкується з дітьми, які мають різні культурні, соціальні та емоційні фони. Розвинена емпатія та здатність до рефлексії допомагають педагогам краще розуміти індивідуальні потреби та особливості різних учнів та на цій основі адаптувати підходи до їхнього навчання, щоб кожен міг досягти успіху. Завдяки педагогічній емпатії та рефлексії вчитель здатний бачити ситуацію очима учнів та батьків, і тому запобігати багатьом конфліктам, налагоджувати конструктивну взаємодію, розуміти причини суперечностей і знаходити конструктивні рішення. Емпатійність учителя завжди пов'язана з його здатністю до педагогічної рефлексії. Це означає, що вміння відчувати й розуміти іншу людину та аналізувати власні педагогічні дії тісно взаємопов'язані. Взаємодія цих психологічних процесів визначає культуру особистості, котра поєднує емпатію та рефлексію, формування якої є ключовим завданням сучасної педагогічної освіти [1, с. 8].

Історична емпатія як дидактичний інструмент привертала увагу багатьох дослідників у світі та в Україні. У міжнародному контексті її розглядали педагоги й психологи, що прагнули зрозуміти, як учні можуть «увійти» в досвід минулого. Так, канадська дослідниця **Сара Карн** запропонувала когнітивно-афективну модель історичної емпатії, де поєднуються аналіз джерел, історична уява та моральні судження. У Великій Британії вчені, зокрема **Сара Фокс,** досліджували, як емпатія впливає на професійну ідентичність історика та на методику викладання історії. Теоретичні засади цього підходу перегукуються з працями **Йорна Рюзена,** який розробляв концепцію історичної свідомості, та **Поля Рікера,** що аналізував роль наративу й пам'яті у формуванні історичного досвіду [1, с. 11].

В українській гуманітаристиці ця проблематика теж знайшла відгук. Психолог **Олександр Вавринів** досліджував становлення поняття емпатії та її механізми, що стало важливим підґрунтям для педагогіки. Історики й культурологи – **Юрій Котляр, Ярослав Грицак, Наталя Яковенко, Лариса Зашкільняк, Георгій Касьянов** – у своїх працях про історичну пам'ять і свідомість торкалися аспектів емпатії як здатності зрозуміти багатоголосність минулого. Дослідники культури й ідентичності, такі як **Мирослав Рябчук, Андрій Кридон, Лариса Нагорна**, показували, як історична пам'ять і співпереживання минулому формують громадянську культуру та відповідальність. Проте проблема історичної емпатії як дидактичного інструменту, а також фундаментальних принципів його розвитку залишається недостатньо дослідженою [2, с. 47].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є теоретичне й методичне обґрунтування історичної емпатії як дидактичного інструменту, спрямованого на реконструкцію минулого та формування громадянської свідомості учнів. У дослідженні передбачено розкрити потенціал емпатійного занурення в історичні події для розвитку критичного мислення, морально-ціннісних орієнтацій та відповідального ставлення до суспільних процесів сучасності.

Завдання статті полягають у з'ясуванні сутності емпатійно-рефлексивної культури педагога, демонструванні взаємозв'язоку емпатії та рефлексії у професійній діяльності вчителя, аналізі їхньої ролі у запобіганні конфліктам і налагодженні конструктивної взаємодії з учнями, а також в обґрунтуванні необхідності формування такої культури як ключового завдання сучасної педагогічної освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Історія – це не лише хронологія подій і перелік дат. Вона є живим простором людських переживань, рішень і наслідків, які формували суспільства та визначали їхній шлях. Саме тому історична емпатія стає важливим дидактичним інструментом: вона дозволяє учням і студентам не просто знати факти, а відчувати минуле, розуміти його внутрішню логіку та моральні дилеми.

У сучасній історичній педагогіці емпатію розглядають як методологічний підхід, який поєднує когнітивний та афективний компоненти. Вона передбачає не лише інтелектуальне осмислення джерел, а й здатність поставити себе на місце людей минулої епохи, зрозуміти їхні мотиви та цінності. Такий підхід сприяє формуванню критичного мислення, адже учні навчаються співвідносити власні моральні оцінки з історичним контекстом, усвідомлюючи відмінність між сучасними уявленнями та світоглядом минулого [3, с. 84].

Реконструкція минулого через джерела, артефакти, художні тексти чи рольові моделювання відкриває можливість побачити історію очима тих, хто її творив. Це не означає виправдання їхніх дій, а радше спробу зрозуміти мотиви, страхи й надії людей іншої епохи. Такий підхід формує критичне мислення: учні усвідомлюють, що минуле не є одновимірним, а складається з багатьох перспектив і голосів.

Водночас історична емпатія має виховний потенціал. Вона допомагає зрозуміти цінність свободи, прав людини, відповідальності за власні рішення. Коли учні співпереживають досвіду тих, хто жив у часи воєн, революцій чи соціальних змін, вони починають усвідомлювати, що громадянські вибори завжди мають наслідки. Так формується громадянська свідомість – здатність діяти не лише з огляду на власні інтереси, а й на благо спільноти. Емпатійний підхід у викладанні історії стає не лише засобом глибшого пізнання минулого, а й інструментом морального та культурного розвитку особистості [4, с. 29].

У науковій літературі історичну емпатію визначають як інтеграцію когнітивного та афективного компонентів історичного мислення. Вона передбачає не лише інтелектуальне осмислення фактів і джерел, а й здатність поставити себе на місце людей минулої епохи, зрозуміти їхні мотиви та моральні дилеми. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, адже учні навчаються співвідносити власні оцінки з історичним контекстом, усвідомлюючи відмінність між сучасними уявленнями та світоглядом минулого [4, с. 30].

Українські дослідники підкреслюють, що емпатія є ключовим інструментом у формуванні історичної пам'яті та громадянської культури. Зокрема, Ярослав Грицак наголошує, що історична пам'ять потребує емпатійного осмислення для подолання конфліктів минулого та вироблення зрілої історичної культури [5, с. 23]. Лариса Нагорна розглядає історичну емпатію як чинник становлення громадянської свідомості, адже вона допомагає поєднати індивідуальний досвід із колективними цінностями [6, с. 44]. Олександр Удод акцентує на методологічному значенні емпатії для історика: вона дозволяє уникати спрощених оцінок і формує відповідальне ставлення до минулого [1, с. 16].

Доцільно розглядати проблему формування саме емпатійно-рефлексивної культури майбутніх учителів, яка виявляється у здатності розуміти, співпереживати та бути уважним до учня, підтримувати його в успіхах і невдачах, проявляти доброзичливість і почуття близькості, осмислювати його емоційно-психологічний стан і своє власне відчуття співпереживання. Емпатійно-рефлексивна культура майбутнього педагога охоплює не лише уміння підтримувати учня у процесі навчання, а й готовність проявляти доброзичливість, відкритість та почуття психологічної близькості. Вона передбачає здатність до рефлексії – осмислення власних емоційних реакцій і педагогічних дій, яка дозволяє вчителю коригувати взаємодію з учнями відповідно до їхніх індивідуальних особливостей [4, с. 31].

Емпатійно-рефлексивна культура педагога проявляється у конкретних педагогічних ситуаціях. Наприклад, під час обговорення складної теми учитель помічає, що окремі учні відчувають труднощі у засвоєнні матеріалу. Замість формального повторення він доброзичливо пояснює ще раз, використовуючи інші приклади, ставить додаткові запитання, щоб переконатися, що учні зрозуміли. Така поведінка демонструє уважність до індивідуальних особливостей та готовність підтримати.

Інший приклад – ситуація, коли учень робить помилку у відповіді. Учитель не акцентує увагу на невдачі, а підкреслює позитивні моменти у його міркуванні, пропонує разом знайти правильне рішення. Це формує атмосферу довіри й психологічної безпеки, де учні не бояться висловлювати власні думки. Під час групової роботи педагог може проявити відкритість і доброзичливість, уважно слухаючи кожного учня, заохочуючи їх до співпраці та взаємоповаги. Він не лише контролює процес, а й рефлексує власні дії: аналізує, чи всі учні залучені, чи не залишився хтось осторонь, і відповідно коригує методику. Дидактичні прийоми, що ґрунтуються на емпатії, можуть бути різними: аналіз історичних джерел із запитаннями

«чому?» і «як?», порівняння минулих і сучасних проблем, створення наративів від першої особи – щоденників, листів, легенд, а також дискусії й дебати, де учні вчаться аргументувати, враховуючи різні точки зору. Історична емпатія перетворює навчання на процес не лише інтелектуального, а й морального зростання. Вона робить історію живою, доступною й актуальною, а громадянську свідомість – природним результатом зустрічі з минулим. Історична емпатія стала предметом міждисциплінарних студій: її розглядали і як психологічний феномен, і як педагогічний метод, і як культурну практику. У працях цих науковців вона постає не лише як шлях до глибшого розуміння минулого, а й як засіб формування громадянської свідомості, що робить історію живим простором морального та інтелектуального зростання [7, с. 119].

Також прикладом емпатійно-рефлексивної культури є реакція вчителя на емоційний стан учнів. Якщо він помічає втому чи напруження, може змінити тему уроку, використати інтерактивні завдання або коротку паузу для відновлення уваги. Це свідчить про здатність не лише викладати матеріал, а й враховувати психологічні потреби класу [7, с. 124].

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

Загалом історична емпатія є не лише як дидактичний інструмент, а й як методологічна основа для виховання громадянської культури. Вона поєднує когнітивний та емоційний виміри історичного мислення, сприяє розвитку критичного аналізу й водночас формує моральну чутливість, необхідну для зрілого суспільства. Утілення таких методів у навчанні сприяє формуванню громадянської свідомості, моральної чутливості та готовності діяти на благо спільноти. Це стає основою для виховання покоління, котре здатне не лише знати історію, а й робити висновки з неї, усвідомлюючи власну відповідальність за майбутнє країни [8, с. 178].

Під час виконання поставлених до теми наукової статті завдань було доведено, що емпатійно-рефлексивна культура є важливим складником професійної компетентності сучасного педагога. Вона поєднує здатність до співпереживання та розуміння учня з умінням аналізувати власні педагогічні дії, що забезпечує ефективну взаємодію у навчальному процесі. Установлено, що розвиток емпатії та рефлексії сприяє запобіганню конфліктам, формуванню атмосфери довіри й підтримки, а також створює умови для індивідуального успіху кожного учня.

Таким чином, застосування методів формування емпатійно-рефлексивної культури у навчальному процесі є не лише дидактично доцільним, а й суспільно необхідним. В умовах російсько-української війни особливо важливо виховувати в учнів здатність співпереживати, усвідомлювати цінність свободи, прав людини та відповідальності за власні рішення. Історична емпатія допомагає молоді зрозуміти, що минулі трагедії та боротьба за незалежність мають прямий зв'язок із сучасними викликами.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Удод О., 2015. Українська історична наука в контексті сучасних викликів, *Український історичний журнал,* № 4, 4–18.
2. Терно С., 2003. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? *Історія в школах України,* січень-лютий, № 1, 45-49.
3. Удод О.А., 2009. Історична пам'ять: теоретико-методологічні проблеми, Київ: Інститут історії України НАН України, 356 с.
4. Вавринів О.С., 2019. Становлення поняття емпатії в психології, *Теорія і практика сучасної психології,* № 2, Т. 1, 28-31.
5. Грицак Я., 2011. Історія та пам'ять: виклики для України, Київ: Критика, 256 с.
6. Нагорна Л., 2012. Громадянська культура та історична пам'ять, Київ: ІПіЕНД НАН України, 312 с.
7. Шарко В.Д., 2006. Сучасний урок: технологічний аспект. Посібник для вчителя і студентів, Київ: Фенікс, 225 с.
8. Касьянов Г., 2018. Пам'ять та ідентичність: Український контекст, Київ: Критика, 272 с.

HISTORICAL EMPATHY AS A DIDACTIC TOOL: FROM RECONSTRUCTION OF THE PAST TO FORMATION OF CIVIC AWARENESS

Hryniuk Lesia,
Master of History, History Teacher Kamianets-Podilskyi Lyceum with Enhanced Military and Physical Training, Khmelnytskyi Region, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org 0009-0000-0895-4018
grinuk-lesia@ukr.net

Abstract*. The issues covered in this article are directly relevant and timely, because history as an academic discipline has always been more than just the transmission of facts and dates. Its true goal is to form a worldview, value orientations, and civic consciousness. In the modern world, where information flows are extremely intense and social challenges are becoming increasingly complex, historical empathy is of particular importance – the ability of a pupil or student to emotionally and intellectually immerse themselves in the past, understand the motives and experiences of people from other eras, and correlate them with modern problems. The article considers historical empathy as*

an important didactic tool that combines the reconstruction of the past with the educational process of forming students' civic consciousness. It also emphasizes that empathetic immersion in the past contributes to the development of critical thinking, forms the ability to dialogue and tolerance, and helps to avoid conflicts in the educational environment. Historical empathy appears not only as a methodological technique, but as a holistic pedagogical strategy that combines emotional empathy with intellectual reflection.

Special emphasis is placed on the educational potential of historical empathy: it forms moral and value orientations, a responsible attitude to social processes, and promotes awareness of the importance of freedom, solidarity, and civic responsibility. In this context, historical empathy becomes a key factor in the formation of democratic culture and civic consciousness of the younger generation.

The conclusions emphasize the need to integrate historical empathy into modern pedagogical education as one of the key tasks of forming an empathic and reflective culture of a teacher. Especially in the context of the ongoing Russian-Ukrainian war, it is important to cultivate in students the ability to empathize, to realize the value of freedom, human rights, and responsibility for their own decisions. Historical empathy helps young people to understand more deeply that past tragedies and the struggle for independence are directly related to contemporary challenges and form the basis of today's civic consciousness.

Keywords: *historical empathy; civic consciousness; education; didactic tools; empathic-reflective culture.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Udod O., 2015. Ukrainska istorychna nauka v konteksti suchasnykh vyklykiv. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 4, 4–18.
2. Terno S., 2003. Novi pidkhody u vyvchenni istorii: prohres v nautsi chy shliakh v nikudy? *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, sichenliutyi, 1, 45-49.
3. Udod O.A., 2009. Istorychna pamiat: teoretyko-metodolohichni problemy. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. 356 s.
4. Vavryniv O.S., 2019. Stanovlennia poniattia empatii v psykholohii. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 2 (1), 28-31.
5. Hrytsak Ya., 2011. Istoriia ta pamiat: vyklyky dlia Ukrainy. Kyiv: Krytyka, 256 s.
6. Nahorna L., 2012. Hromadianska kultura ta istorychna pamiat. Kyiv: IPiEND NAN Ukrainy. 312 s.
7. Sharko V.D., 2006. Suchasnyi urok: tekhnolohichnyi aspekt. Posibnyk dlia vchytelia i studentiv. Kyiv: Feniks. 225 s.
8. Kasianov H., 2018. Pamiat ta identychnist: Ukrainskyi kontekst. Kyiv: Krytyka. 272 s.

Отримано 09.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.67-79
УДК 37.016:[316+34+94

Дубінський Володимир Анатолійович,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0661-6802
dubinskyw@kpnu.edu.ua

Пігович Ірина Олексіївна,
асистент кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-1598-9109
pihovych@kpnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГРОМАДЯНСЬКІЙ ТА ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

Анотація. *У статті розглянуто проблему формування просторової компетентності учнів у громадянській та історичній освітній галузі в умовах реалізації компетентнісної парадигми Нової української школи (далі – НУШ). Обґрунтовано значення просторового складника історичної компетентності як необхідної умови усвідомленого розуміння історичних подій, явищ і процесів, які відбуваються у конкретному географічному, соціальному та культурному просторі. Акцентовано увагу на необхідності переходу від традиційних підходів роботи до використання сучасних освітніх технологій та сприяють розвитку геопросторового мислення учнів.*

На основі аналізу науково-методичних джерел і шкільних підручників, орієнтованих на концепцію НУШ, уточнено зміст поняття «просторова компетентність» та визначено її складники: картографічні вміння, просторові уявлення, навички аналізу історичної інформації у просторовому вимірі, здатність встановлювати причинно-наслідкові та міждисциплінарні зв'язки. Розкрито дидактичний потенціал цифрових освітніх ресурсів і платформ, зокрема LearningApps.org, mozaMap, GIS-сервісів, інтерактивних карт та віртуальних екскурсій, у процесі формування просторової компетентності.

Окрему увагу приділено прикладам інтерактивних і пізнавальних завдань, спрямованих на розвиток геопросторового мислення, умінь аналізу, синтезу та оцінювання історичних процесів. Доведено ефективність поєднання інтерактивних вправ із проблемно-пошуковими завданнями та використанням геоінформаційних технологій, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до діяльнісного й дослідницького навчання.

© Дубінський Володимир, Пігович Ірина, 2026

Ключові слова: *просторова компетентність; геопросторове мислення; історична освіта; громадянська освіта; Нова українська школа; цифрові освітні інструменти.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

У контексті реалізації концепції НУШ пріоритетним завданням сучасної освіти є формування в учнів ключових та предметних компетентностей, які забезпечують здатність застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях [4]. В історичній освіті компетентнісний підхід здійснюється через основні елементи історичної компетентності. Особливе місце в цій структурі посідає просторовий складник, адже історичні події, явища та процеси завжди відбуваються в конкретному географічному й соціокультурному просторі. Формування просторових уявлень забезпечує здатність учнів орієнтуватися в історичному просторі, працювати з картами, схемами, візуальними та цифровими ресурсами, встановлювати взаємозв'язки між територіальними змінами та суспільно-політичними процесами.

Проблема формування в учнів історичної просторової компетентності викликає серед методистів багато дискусій. Вони пов'язані з різним трактуванням її змісту та шляхів реалізації в навчальному процесі, оскільки донедавна вона зводилася лише до механічної роботи з картографічним матеріалом. Однак, такий підхід зменшує освітній потенціал просторового компоненту та не відповідає вимогам компетентнісної парадигми НУШ. Це зумовлює потребу в доборі ефективних педагогічних засобів та методів навчання, зокрема, використання сучасних освітніх технологій (цифрові карти, інтерактивні атласи, геоінформаційні сервіси, віртуальні екскурсії, онлайн-платформи та візуалізаційні інструменти). Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формуванню просторового мислення, умінь аналізувати й інтерпретувати історичну інформацію в просторовому вимірі. Застосування таких технологій дозволяє перейти від репродуктивного засвоєння матеріалу до діяльнісного (конструктивного) й дослідницького навчання, що відповідає дидактичним засадам НУШ.

Проблеми формування та розвитку просторових умінь і навичок тривалий час перебували у полі зору методистів та науковців, а перехід до компетентнісної моделі навчання лише посилив до них інтерес. К. Баханов [1] одним із перших акцентував увагу на недостатності традиційних умінь

для формування просторової компетентності. Він запропонував доповнити її структуру образними, логічними та оціночними вміннями, а також здатністю аналізувати й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. О. Пометун [1, 6] розширила уявлення про просторову компетентність, наголосивши на необхідності під час роботи з контурною картою формувати вміння співвідносити історичні події та явища з їх географічним розташуванням. Не заперечуючи значення картографічних навичок, дослідниця водночас рекомендує використовувати карту для пояснення причин історичних подій та їхніх наслідків, простеження розвитку міжнародних відносин залежно від географічного положення держав, а також для акцентування уваги на геополітичних чинниках у процесі вивчення історії України та світу. О. Фідря та Н. Фідря [9] у своїй публікації висвітлили важливість розвитку картографічних вмінь. Однак В. Власов [6] поставив під сумнів доцільність використання на уроках історії завдань з контурними картами через їх, на його думку, вагомий недолік – репродуктивний характер роботи. Як альтернативу їм запропонував використання тестових, які вимагали від учня значно менше часу на опрацювання й спроможні були сформувати картографічні вміння й навички. О. Третьякова [8], навпаки, позитивно оцінювала використання контурних карт для розвитку картографічних умінь й радила вдаватися до них на різних етапах уроку історії. Концепція Нової української школи [4] внесла свої корективи до структури просторових вмінь. За вимогами Державного стандарту базової середньої освіти [2], висунутих до історичної та освітньої галузі, на перше місце було поставлене геопросторове мислення. Проблеми його розвитку ґрунтовно досліджували О. Пометун та Н. Гупан [5], що дозволило нам внести істотні корективи у використання контурних карт й залучення сучасних інформаційних технологій для глибшого розуміння учнями поняття «історичного простору». Практичний вимір реалізації зазначених підходів простежується у сучасних шкільних підручниках з всесвітньої історії для 7–8 класів [3, 7], які містять завдання на аналіз карт, схем, ілюстрацій та просторових моделей, орієнтовані на розвиток просторових уявлень і встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Важливим доповненням до науково-методичної бази дослідження є цифрові освітні ресурси та платформи. Зокрема, LearningApps.org [10] пропонує можливості створення інтерактивних завдань з використанням карт і візуальних матері-

алів; Google Arts & Culture [11] забезпечує доступ до віртуальних екскурсій і культурно-історичних об'єктів; mozaMap [12] та WorldMap [15] надають інструменти для роботи з інтерактивними й веб-картами; Pastplace [13] і Wikimapia [14] розширюють можливості просторового аналізу історичних процесів завдяки поєднанню картографічних і довідкових даних.

Проведений аналіз джерел та літератури засвідчує ґрунтовну теоретичну розробку проблеми просторової компетентності, водночас актуалізуючи потребу подальших досліджень, спрямованих на методичне обґрунтування та практичну апробацію сучасних цифрових інструментів і інтерактивних технологій у громадянській та історичній освітній галузі.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення ефективних шляхів формування просторової компетентності учнів засобами сучасних освітніх технологій у громадянській та історичній освітній галузі.

Завдання дослідження полягає в розкритті сутності структури просторової компетентності та визначенні інноваційних методів і засобів роботи, спрямованих на її формування і розвиток, а також в узагальненні практичного досвіду використання сучасних технологій в шкільній історичній і громадянській освіті.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У науковому пізнанні категорії часу й простору нерозривно пов'язані між собою. Якщо час визначає послідовність історичних подій, то простір окреслює їхню географічну локалізацію та взаємозв'язки. «Простір» належить до базових географічних понять, адже саме на уроках географії здобувачі освіти набувають первинних уявлень та навичок орієнтації у просторі, зокрема завдяки роботі з картами. Просторова компетентність у процесі вивчення географії охоплює знання про природу карт, їхні види та принципи створення. Це сприяє формуванню цілісного світогляду щодо природи Землі, усвідомленню значення простору в екологічних, економічних і соціальних процесах, розвитку географічного мислення, картографічної грамотності та просторового бачення світу. Водночас історичні події також неможливо розглядати поза їхньою просторовою прив'язкою [9, с. 26]. Тому просторові уявлення, зокрема геопросторове мислення, є однією з вимог до обов'язкових ре-

зультатів навчання учнів з громадянської та історичної освітньої галузі [2]. Під ним розуміється «комплекс знань і навичок використання просторових концепцій, карт і графіків для аналізу і осмислення подій, явищ і процесів минулого, а також здатність використовувати їх для аналізу та розв'язання проблем сьогодення» [5, с. 134]. Воно допомагає в історичних дослідженнях, позаяк аналізує взаємовплив і взаємозв'язки природних явищ з суспільним життям, прослідковує їх розвиток у часі й просторі, полегшує розуміння законів просторової організації суспільства та природи.

Поширення геопросторових технологій та їх інтеграція у повсякденне життя спонукає сучасну освіту до зміни традиційної структури просторової компетентності, адже наразі недостатньо обмежуватися картографічними вміннями. Використання карти на уроках історії вважається найпростішим способом формування просторових вмінь в учнів, з чим одноголосно погоджуються науковці й методисти. Психологи, в свою чергу, зазначають, що навіть короткий, мимовільний погляд на карту може закарбуватися у пам'яті здобувачів освіти, оскільки у свідомості поступово накопичуються зорові образи (контури державних кордонів, їхнє розташування, кольорове оформлення тощо) [6, с. 81]. Також важливим чинником ефективності уроку є використання карти не лише як ілюстративного матеріалу до пояснення, а як самостійного джерела знань, своєрідного дидактичного умовно-графічного посібника [8, с. 3]. Тому орієнтацію учнів у картографічному історичному матеріалі рекомендуємо розпочати з вправ онлайн сервісу Learningapps.org. Він містить безкоштовну загальнодоступну бібліотеку вправ (блоків) та шаблонів для створення власних завдань, зокрема, історичного змісту [10]. Використання цього ресурсу дозволяє вчителю швидко інтегрувати інтерактивні карти у навчальний процес, а учням – самостійно відпрацьовувати навички просторової орієнтації та аналізу історичних подій у географічному контексті.

Зокрема, у вправі «Фрагменти зображення» на карті можна використати позначки-маркери для встановлення назви або дати події. Наприклад, під час розгляду теми уроку з всесвітньої історії для учнів 8 класу «Міжнародні відносини у XVIII ст.» з метою розвитку просторової компетентності запропонуйте завдання «визначити, які території належали до володінь Габсбургів, а які – Бурбонам» [3, с. 170]. Під час виконання учні натискають на позначки-маркери наданої карти та обирають відповідну династію (*рис. 1*).



Рис. 1. *Вправа «Фрагмент зображення». Learningapps.org*

Під час дослідження ми виявили неоднозначність позицій методистів щодо використання контурних карт, що свідчить про прагнення адаптувати навчальний процес до нових викликів. Вони зазначають, що подібні завдання занадто громіздкі та потребують багато часу, тому пропонують впроваджувати тестові з використанням картографічного матеріалу [6, с. 82]. Ми не відкидаємо цінності заповнення контурних карт, однак у час цифрової епохи пропонуємо таку роботу проводити в межах інтерактивних вправ на цифрових платформах. Тому наступною розглянемо вправу «Де це?» вже згаданого сервісу Learningapps.org. Обраний шаблон рекомендуємо використовувати саме для роботи з контурними картами, оскільки він дає можливість задавати питання, відмічати «шпилькою» на карті відповідь й одразу перевіряти себе. Водночас у випадку помилки, сервіс пропонує правильний варіант відповіді, ставлячи «шпильку» іншого кольору у потрібну локацію на карті. Наприклад, при вивченні теми «Іспанська колоніальна імперія» учням 8 класу пропонується робота з кон-

турною картою у вигляді інтерактивної вправи: Зіставте номери на карті з назвами іспаномовних країн [3, с. 98] (*рис. 2*).

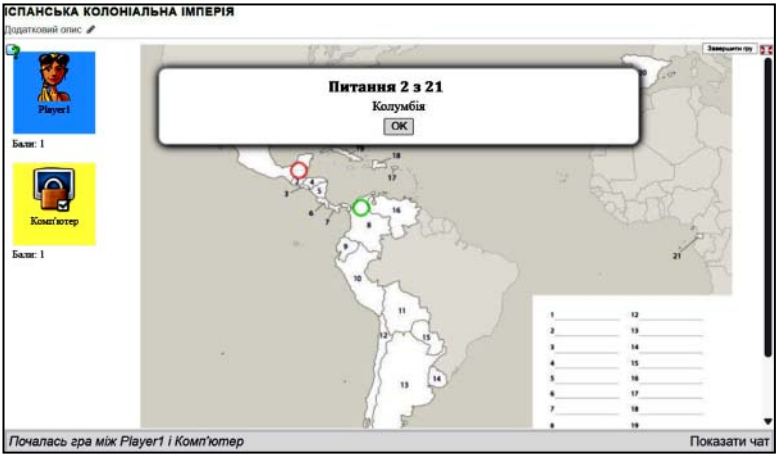

Рис. 2. *Вправа «Де це?». Learningapps.org*

Однак лише інтерактивних вправ не достатньо для формування в учнів усвідомленого розуміння поняття «історичний простір» та визначення його відмінності від географічного простору, а тим більше осмислення взаємозв'язку історичного простору з розвитком цивілізацій. Тому до них необхідно додавати пізнавальні завдання, спрямовані на розвиток геопросторового мислення й активізацію мисленнєвих операцій вищого рівня – аналізу, синтезу та оцінювання. Їх виконання передбачає використання карти як історичного джерела візуальної інформації, що дає змогу учням встановлювати просторові зв'язки між подіями та процесами. Розглянемо кілька прикладів таких завдань.

Аналіз: «Чи погоджуєшся ти з тим, що Велике переселення народів було спричинено змінами клімату? Чому? А чи можуть сучасні зміни клімату спричинити важливі історичні події?» [7, с. 13].

Синтез: «Проаналізуйте карту «Велике розселення народів» і визначте напрямки переселення варварських племен… Зробіть висновки про масштабність переселень племен» [7, с. 10-11].

Оцінка: «На основі тексту, карти «Походи норманів» та схеми визначте напрямки походів вікінгів і назвіть створені ними держави. Доведіть, що вікінгів недарма вважали не тільки найкращими мореплавцями тодішньої Європи, а й успішними завойовниками» [7, с. 84].

Під час опрацювання шкільних підручників орієнтованих на концепцію НУШ ми помітили, що завдання до тем для формування просторової компетентності зорієнтовані не тільки на розвиток картографічних вмінь, але й системно розвивають геопросторове мислення. Це наштовхує на думку, що у навчанні історії необхідно використовувати технології GIS (геоінформаційні системи) та карти із супутниковим зображенням. GIS допоможуть у створенні інтерактивних карт, вивченні динаміки змін кордонів, моделюванні історичних подій (битв чи переселення народів), візуалізації соціальних та економічних процесів окремих регіонів, створення історичних екскурсій, тематичних карт. У 2008 р. Гарвардський університет розробив платформу «WorldMap» для створення, аналізу та обміну геопросторовою інформацією [15]. На сьогодні ресурс містить тисячі історичних карт різної тематики та надає можливість створювати власні вебкарти. Проєкт *Pastplace*, розроблений компанією *Klokan Technologies* і запущений у 2010 р., дозволяє швидко конструювати авторські карти, перетворювати скановані картографічні матеріали на інтерактивні онлайн-зразки, переглядати понад 250 тис. історичних карт у мобільному додатку та працювати з віртуальним глобусом. Водночас, ресурс містить колекції історичних довідників і оцифровані матеріали європейських бібліотек та архівів, що значно розширює його дидактичний потенціал у викладанні історії [13].

Відомий безкоштовний проєкт для роботи з картами Вікімапія був створений у 2006 р. Він поєднав відомі електронні мапи Google Maps та Google Earth з Вікі-технологіями, містить інструменти для вимірювання відстаней [14]. Наприклад, можна виміряти відстань від Вашого місця проживання до країни, історію якої вивчаєте на уроці. Внаслідок цієї вправи в учнів візуалізується відчуття простору. Схожим завданням може бути обрахунок шляху війська Александра Македонського, в ході виконання якого буде побудовану ламану лінію. Можливо такі відстані матимуть велику похибку щодо точності обрахунків, однак вони якісніше показують наочно довжину шляху, відтворюючи графічно слова «довгий», «короткий» [1, с. 48].

Окремої уваги заслуговує інтерактивний картографічний інструмент mozaMap української освітньої платформи Mozaik Education (mozaBook / mozaWeb) [12], який допомагає учням сприймати історичний простір як динамічний, поєднуючи просторовий і хронологічний виміри історичних процесів. Усе це сприяє розвитку геопросторового мислення та глибшому

розумінню причинно-наслідкових зв'язків історичних подій. Також функціонал дозволяє створювати на карті власні завдання, що значно підвищує її дидактичну цінність та практичну ефективність (*рис. 3*).

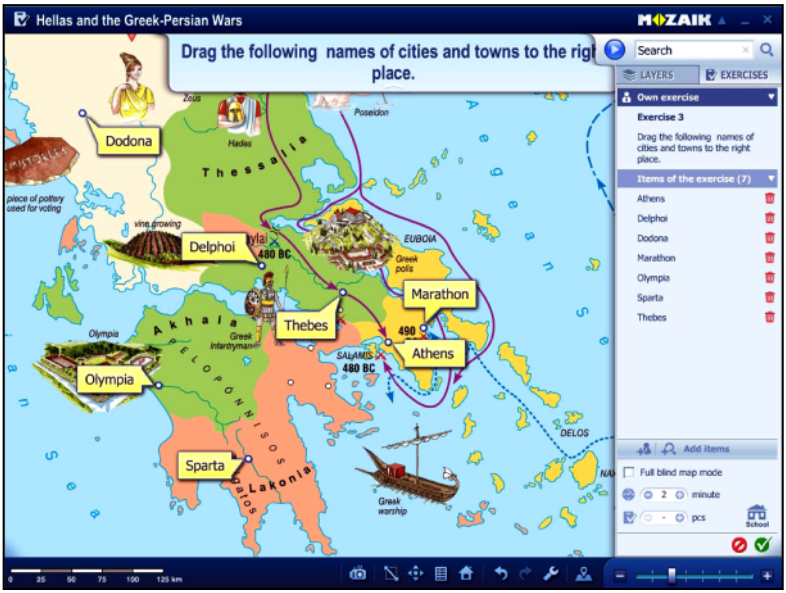

Рис. 3. *Завдання в mozaMap. Освітня платформа Mozaik Education*

На нашу думку, віртуальні екскурсії також можна вважати ефективним інструментом для розвитку просторової компетентності сучасних школярів. Його основною перевагою є якісна візуалізація простору, котра дозволяє побачити історичні та географічні об'єкти без фізичних витрат часу та коштів. Варто зазначити, що такі екскурсії здатні не лише зацікавити учнів своєю інтерактивністю, однак і сприяти глибшому засвоєнню історичного матеріалу, адже учні співвідносять події з конкретними місцями, що розвиває просторове мислення та формує цілісне уявлення про історичний процес.

З цією метою рекомендуємо використовувати міжнародну платформу Google Arts & Culture, котра пропонує віртуальні тури музеями, історичними пам'ятками та містами [11]. Зокрема, екскурсії містами світу результативно використовувати на уроках громадянської освіти для порівняння урбаністичних моделей та культурних особливостей. Українські освітні платформи та ресурси також пропонують своїм користу-

вачам велику кількість 3D-сцен, віртуальних експозицій та маршрутів, найвідоміші серед них: освітня платформа Mozaik Education (mozaWeb/mozaBook), Віртуальний музей спадщини князів Острозьких, Автентична Україна та інші.

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

Формування знань, вмінь і навичок просторової компетентності має здійснюватися системно впродовж усіх років навчання. Усвідомлення учнями значення простору як важливого чинника історичного розвитку розпочинається з використання інтерактивних вправ, спрямованих на формування і розвиток геопросторового мислення, та продовжується застосуванням геоінформаційних систем, інтерактивних карт, спеціалізованих платформ тощо. Водночас серйозним викликом для сучасних педагогів залишається подолання традиційних підходів до роботи з історичною та контурною картами, впровадження цифрових картографічних інструментів і пошук ефективних методів розвитку геопросторового мислення безпосередньо на уроці історії.

Подальші дослідження стосуватимуться пошуку ефективних методичних підходів та інструментів для розвитку геопросторового мислення учнів в умовах цифрового освітнього середовища.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Баханов К., Баханова О., Барнінець О. та ін., 2012. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: колективна монографія, Донецьк, 520 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Кабінет Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://educationforlife.mon.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/pro-deyaki-pytannya-derzhavnyh-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-se%E2%80%A6-postanova-%E2%84%96-898-vid-30.09.2020-d498849-20220902.pdf (дата звернення: 02.01.2026).
3. Ладиченко Т., Лукач І., Івченко О., 2025. Всесвітня історія: підручник для 8-го класу закладу загальної середньої освіти, Київ,192 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016. Міністерство освіти і науки України, 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 08.01.2026).

5. Пометун О., Гупан Н., 2024. Питання розвитку геопросторового мислення учнів у навчанні історії в Новій українській школі, *Український педагогічний журнал*, 2, 131-139.
6. Пометун О.І., Гупан Н.М., Власов В.С., 2018. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник, Київ, 208 с.
7. Пометун О.І., Малієнко Ю.Б., Дудар О.В., 2024. Всесвітня історія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти, Київ, 224 с.
8. Третьякова О.В., 2018. Картографічні вміння як складник просторової компетентності, *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*, Суми, 1 (6), 3-5.
9. Фідря О., Фідря Н., 2008. Просторова компетенція й картографічні вміння та навички у шкільних курсах історії, *Історія в школах України*, Київ, 5, 25–30.
10. Що таке LearningApps.org? *Офіційний сайт Learningapps.org*. URL: https://learningapps.org/ impressum.php (дата звернення: 10.01.2026).
11. Google Arts & Culture. *Офіційний сайт Google Arts & Culture*. URL: https://artsandculture.google.com/?hl=uk (дата звернення: 10.01.2026).
12. mozaMap. *Офіційний сайтMozaik Education.* URL: https://www.mozaweb.com/uk/portal.php?cmd=promo&page=mozamap (дата звернення: 10.01.2026).
13. Pastplace. *Офіційний сайт проєкту*. URL: https://www.klokantech.com/products/ (дата звернення: 10.01.2026).
14. Wikimapia. *Офіційний сайт.* URL: https://wikimapia.org/ (дата звернення: 10.01.2026).
15. WorldMap. *Офіційний сайт.* URL: https://worldmap.maps.arcgis.com/home/index.html (дата звернення: 10.01.2026).

DEVELOPING STUDENTS' SPATIAL COMPETENCE THROUGH MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN CIVIC AND HISTORY EDUCATION

Dubinskyi Volodymyr,
PhD in History, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of World History
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: 0000-0003-0661-6802
dubinskyw@kpnu.edu.ua

Pihovych Iryna,
Assistant of the Department of World History
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: 0009-0002-1598-9109
pihovych@kpnu.edu.ua

Abstract. *The article addresses the issue of developing students' spatial competence in civic and history education within the framework of the competence-based paradigm of the New Ukrainian School. The significance of the spatial component of historical competence is substantiated as a necessary condition for a conscious understanding of historical events and processes occurring within a specific geographical, social, and cultural space. Emphasis is placed on the need to move away from traditional instructional approaches toward the use of modern educational technologies that foster the development of students' geospatial thinking.*

Based on the analysis of scholarly and methodological sources as well as school textbooks aligned with the concept of the New Ukrainian School, the content of the notion of «spatial competence» is clarified and its key components are identified, including cartographic skills, spatial representations, the ability to analyze historical information in a spatial dimension, and the capacity to establish cause-and-effect and interdisciplinary connections. The article reveals the didactic potential of digital educational resources and platforms, in particular LearningApps.org, mozaMap, GIS services, interactive maps, and virtual excursions, in the process of developing spatial competence.

Special attention is paid to examples of interactive and cognitive tasks aimed at fostering geospatial thinking and developing skills of analysis, synthesis, and evaluation of historical events and processes. The effectiveness of combining interactive exercises with problem-based tasks and the use of geoinformation technologies is demonstrated, as this approach ensures a transition from reproductive knowledge acquisition to activity-based and inquiry-oriented learning.

Keywords: *spatial competence; geospatial thinking; history education; civic education; New Ukrainian School; digital educational tools.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bakhanov K., Bakhanova O., Barninets O. ta in., 2012. Teoriia i praktyka zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu do navchannia istorii v shkoli: kolektyvna monohrafiia (Theory and practice of implementing the competence-based approach in teaching history at school: a collective monograph), Donetsk, 520 s.
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (State standard of basic secondary education). Kabinet Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. URL: https://educationforlife.mon.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/pro-deyaki-pytannya-derzhavnyh-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-se%E2%80%A6-postanova-%E2%84%96-898-vid-30.09.2020-d498849-20220902.pdf (data zvernennia: 02.01.2026).
3. Ladychenko T., Lukach I., Ivchenko O., 2025. Vsesvitnia istoriia: pidruchnyk dlia 8-ho klasu zakladu zahalnoi serednoi osvity (World history: textbook for grade 8 of general secondary education institutions), Kyiv,192 s.
4. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (New Ukrainian School: conceptual framework for the reform of secondary education), 2016. Ministerstvo osvity

i nauky Ukrainy, 40 s. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (data zvernennia: 08.01.2026).
5. Pometun O., Hupan N., 2024. Pytannia rozvytku heoprostorovoho myslennia uchniv u navchanni istorii v Novii ukrainskii shkoli (Issues of developing students' geospatial thinking in history education in the New Ukrainian School), *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* 2, 131-139.
6. Pometun O.I., Hupan N.M., Vlasov V.S., 2018. Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia istorii v osnovnii shkoli: metodychnyi posibnyk (Competence-oriented methodology of teaching history in lower secondary school: a methodological guide), Kyiv, 208 s.
7. Pometun O.I., Maliienko Yu.B., Dudar O.V., 2024. Vsesvitnia istoriia: pidruchnyk dlia 7 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (World history: textbook for grade 7 of general secondary education institutions), Kyiv, 224 s.
8. Tretiakova O.V., 2018. Kartohrafichni vminnia yak skladnyk prostorovoi kompetentnosti (Cartographic skills as a component of spatial competence), *Teoriia ta metodyka navchannia suspilnykh dystsyplin: naukovo-pedahohichnyi zhurnal*, Sumy, 1(6), 3-5.
9. Fidria O., Fidria N., 2008. Prostorova kompetentsiia y kartohrafichni vminnia ta navychky u shkilnykh kursakh istorii (Spatial competence and cartographic skills in school history courses), *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, Kyiv, 5, 25–30.
10. Shcho take LearningApps.org? (What is LearningApps.org?). *Ofitsiinyi sait Learningapps.org*. URL: https://learningapps.org/impressum.php (data zvernennia: 10.01.2026).
11. Google Arts & Culture. *Ofitsiinyi sait Google Arts & Culture*. URL: https://artsandculture.google.com/?hl=uk (data zvernennia: 10.01.2026).
12. mozaMap. *Ofitsiinyi saitMozaik Education*. URL: https://www.mozaweb.com/uk/portal.php?cmd=promo&page=mozamap (data zvernennia: 10.01.2026).
13. Pastplace. *Ofitsiinyi sait proiektu*. URL: https://www.klokantech.com/products/ (data zvernennia: 10.01.2026).
14. Wikimapia. *Ofitsiinyi sait*. URL: https://wikimapia.org/ (data zvernennia: 10.01.2026).
15. WorldMap. *Ofitsiinyi sait*. URL: https://worldmap.maps.arcgis.com/home/index.html (data zvernennia: 10.01.2026).

Отримано 13.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.80-89
УДК 373.5.016:[94(477)+821.161.2

Єремеєк Максим Ігорович,
здобувач вищої освіти першого бакалаврського рівня
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-7484-9371
eremeekmaksim@gmail.com

Ковальська Анастасія Ігорівна,
здобувачка вищої освіти другого магістерського рівня
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-3306-6506
ukr1b21.kovalska@kpnu.edu.ua

АСИНХРОННІ МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ Й УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(на прикладі теми «Життя у пореформену добу»)

Анотація. *У дослідженні розглянуто теоретико-методичні та практичні аспекти використання асинхронних міжпредметних зв'язків історії України та української літератури в 9 та 10 класах закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано особливості викладання теми «Життя у пореформену добу» крізь призму художньої літератури другої половини XIX ст., зокрема творчості Івана Нечуя-Левицького й Панаса Мирного. Визначено основні методи та прийоми, котрі доцільно використовувати на уроках української літератури, для реалізації міжпредметних зв'язків із курсом «Історії України» 9 класу. Обґрунтовано ефективність методів проблемного навчання, ситуаційного аналізу й інтеграції роботи з художніми та історичними джерелами під час вивчення реформ 1860–1890 рр. Звернено увагу на дидактичну доцільність поєднання змісту історичного знання з його відображенням у персонажах літературних творів, що створить необхідні умови для формування цілісного уявлення здобувачів освіти про епоху модернізації в Російській імперії та її вплив на побутове життя українців.*

Ключові слова: *здобувачі освіти; історія України; методи; міжпредметні зв'язки; тема; українська література.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Сучасна освіта в умовах глобалізаційних викликів, які виникли у XXI столітті, має на меті різнобічний розвиток і виховання особистості, здатної до цивілізованої взаємодії з навколишнім середовищем та соціумом. У контексті таких освітніх, розвивальних і виховних завдань актуальності набувають

 © Єремеєк Максим, Ковальська Анастасія, 2026

міжпредметні зв'язки історії України й української літератури, оскільки обидві дисципліни відображають суспільні процеси, духовні цінності народу та його історичний досвід.

Важливим етапом в історії України «довгого» XIX ст. були модернізаційні процеси, що охопили економічну, соціальну, військову та культурно-освітню сферу життя тодішнього суспільства й, відповідно, настільки вплинули на життя «звичайної людини», що наслідком цього став вихід низки різножанрових літературних творів, які містили в собі авторську рефлексію на реформи 1860 – 1890 рр. Якщо історичні джерела дають змогу осмислити ті чи ті події в соціальному чи економічному вимірі, то художня література – через образи персонажів, конфлікти й сюжетні лінії відображають психологічно-емоційний і ціннісно-смисловий масштаб. Саме тому особливо актуальним є дослідження асинхронних міжпредметних зв'язків історії України й української літератури, котрі дають змогу поєднати історичний контекст із літературним матеріалом, поглибити цілісне розуміння навчального матеріалу й розвинути критичне мислення здобувачів освіти.

Визначену проблему дослідження було висвітлено в багатьох працях сучасних науковців, як-от: І. Коляда, Н. Загребельна, Ю. Якущенко, Н. Білоус, Н. Лисюк та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є аналіз дидактичних можливостей реалізації асинхронних (ретроспективних та перспективних) міжпредметних зв'язків історії України та української літератури під час навчання в 9 та 10 класах ЗЗСО. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

– з'ясування теоретичних засад використання міжпредметних зв'язків між історією України й українською літературою на уроках в закладах загальної середньої освіти;

– аналіз навчального матеріалу з історії України й української літератури для 9–10 класів з метою виявлення можливостей реалізації міжпредметної інтеграції;

– визначення й характеристика ефективних методів і прийомів реалізації міжпредметних зв'язків під час вивчення зазначеної теми;

– обґрунтування дидактичної ефективності поєднання історичних і художніх джерел у процесі розгляду подій пореформеної доби;

– визначення освітнього потенціалу асинхронних міжпредметних зв'язків для формування цілісного уявлення учнів про історичну реальність другої половини XIX століття.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Міжпредметні зв'язки історії України та української літератури на прикладі теми «Життя у пореформену добу» можна реалізувати тільки в асинхронній формі: використання творів Івана Нечуя-Левицького та Панаса Мирного на уроках історії України, що передбачає застосування перспективних міжпредметних зв'язків щодо теми «Українська література другої половини XIX ст. в контексті розвитку тодішнього суспільства, культури та мистецтва», а застосування на уроках української літератури історичного знання для висвітлення наслідків реформ 1860–1890 рр. на прикладі творчості згаданих письменників проєктуватиме реалізацію ретроспективних міжпредметних зв'язків.

Дослідниця Н. Білоус зазначає, що під час викладання української літератури в ЗЗСО історичні відомості нерідко використовуються хаотично й уривчасто. Відповідно з'являється низка негативних наслідків для школярів, серед яких: відсутність історичного мислення у старшокласників, недостатній рівень формування історичних понять й уявлень, відсутність цілісного бачення історичних епох і соціально-історичного розвитку суспільства. Водночас, учні часто не здатні належно оцінити авторську позицію чи провести глибокий аналіз образів-персонажів у художніх творах [4].

Серед прийомів, які методисти й науковці пропонують застосовувати на міжпредметних уроках історії, коли йдеться про імплементацію в зміст художньої літератури, варто виділити такі:

1) методичний прийом літературно-художнього ілюстрування;

2) методичний прийом аналізу використовуваних уривків;

3) методичний прийом побудови розповіді вчителя на основі щойно зачитаного чи переказаного твору;

4) методичний прийом покликання на твір;

5) комбінований методичний прийом, що передбачає роботу з художньою літературою в поєднанні з іншими прийомами: роботою з підручником, умовно-графічною наочністю, цитатою, історичним джерелом та ін. [1, с. 150].

Для кращого розуміння проблеми розглянемо зазначені прийоми на прикладі теми «Життя у пореформену добу». Застосування літературно-художнього ілюстрування під час вивчення соціальних змін після селянської реформи 1861 р.

передбачає етап, упродовж якого педагог зачитує уривок із повісті Івана Нечуй-Левицького «Кайдашева сім'я», де висвітлено побут селян, їхні конфлікти через землю, майно, господарство: «Тільки що вони переміряли город та садок, з хати вибігла Мотря. Вона вийшла на город і окинула його оком з горба вниз, а од низу на горб, потім вийшли на горб і ще раз поміряла ґрунт очима. Лаврінова частка здалась їй більшою, мабуть, тим, що в чужих руках шматок хліба все здається більшим. Вона скинула з себе пояс та давай міряти город перше впоперек: на Лавріновій половині вийшло більше на один пояс. Переміряла вона вдруге, – ой лишечко! Лаврінова частка була більше аж на два пояси» [3, с. 79].

Описуючи суспільні настрої й наслідки земської реформи в пореформену добу, учитель має змогу використати прийом аналізу використовуваних уривків, що передбачає аналіз тексту за питаннями. До прикладу, після опрацювання учнями уривку з твору «Хіба ревуть воли, як ясла повні»: «Обертаючись до панських гласних, він доказував їм «всесословность земства», довго й красно розводив їм про «интеллектуальную деятельность», котру вони, за «прошлі гріхи», повинні були оддати на «алтарь общественного благополучия» – учитель надає їм перелік запитань, відповіді на які вони повинні знайти в прочитаному: 1) Про яку інституцію йдеться в уривку? 2) Що означає поняття «всесословность земства»? 3) Яким є ставлення автора до промовця й панських гласних? Відповідь обґрунтуйте. 4) Які суперечності пореформеної доби відображає цей уривок?

Побудова розповіді педагога на основі щойно зачитаного чи переказаного твору застосовується шляхом переказу епізоду з «Кайдашевої сім'ї», де описано наслідки селянської реформи, зростання соціальних конфліктів крізь призму однієї родини, розшарування села в другій половині XIX ст., опісля чого вчитель вибудовує історичну розповідь про життя селянства після реформ 1860 – 1890 рр.

Для актуалізації вже раніше набутих знань та/або посилення аргументації змісту навчального матеріалу з метою активізації пізнавальних процесів здобувачів освіти ефективним є прийом покликання на твір. Під час пояснення поняття «пореформене село» учитель може використати вищезгаданий уривок, опісля прочитання зробити висновок, що в повісті «Кайдашева сім'я» Івана Нечуй-Левицького конфлікти між членами сім'ї відображають набагато глибші суспільні проблеми другої половини XIX ст.

Основним завданням комбінованого методу є формування цілісного уявлення здобувачів освіти про життя українців

в пореформену добу, тому саме цей метод можна вважати найоптимальнішим для застосування на міжпредметних уроках з історії України й української літератури, оскільки він передбачає синтез як історичного, так і літературного знання. Застосовуючи його, учитель пропонує учням працювати одночасно з підручником, схемою, що ілюструє соціальну структуру українського села, уривком з «Кайдашевої сім'ї» («Він був добрий стельмах... і заробляв добрі гроші, але ніяк не міг вдержати їх у руках. Гроші втікали до шинкаря. Він пив багато, хоч і постничав по п'ятницях... Кайдаш думав, що хто постить у ту п'ятницю, той не буде у воді потопати» [3, с. 5]) й «Хіба ревуть воли, як ясла повні» («І нащо воно тобі, сину, з панами тягатись? – каже вона журливо. – Ще, не дай Боже, підведуть як... Самі ж поховаються, а тобі – буде...» [8, с. 292]), фрагментом джерела, що ілюструє умови реформ та їхні наслідки. Така синергія низки засобів вивчення історії дає змогу сформувати конкретніші уявлення здобувачів освіти про ті чи інші суспільні процеси, явища й події крізь призму яскравого зображення зіткнень між конкретними історичними постатями та авторською рефлексією, вираженою в художньому творі.

З огляду на такий значний дидактичний потенціал реалізації перспективних міжпредметних зв'язків історії України й української літератури, ми погоджуємося з думкою відомого науковця та методиста І. Коляди, який стверджує, що художня література під час вивчення історії є каталізатором, який сприяє майбутній зацікавленості здобувачів освіти до вивчення історії України [2, с. 72].

В аналізованих творах письменники показують, що формальне скасування кріпацтва не призвело до реального покращення становища селян: зберігається майнова нерівність, земельна залежність, соціальна несправедливість. У «Кайдашевій сім'ї» ці процеси виявляються на рівні повсякденного побуту, родинних конфліктів, дрібновласницької психології, що формується в умовах обмежених економічних можливостей і відсутності соціальних перспектив. Натомість у романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» пореформена дійсність осмислюється ширше: як чинник деградації суспільної моралі, зростання соціального протесту й трагедії «пропащої сили» в образі Чіпки Варениченка.

Відповідно під час вивчення розділу «Реалістична українська проза» в 10 класі на уроці української літератури можна застосувати засіб проблемного питання й дати можливість здобувачам освіти висловити свою думку щодо того, чи можна вважати селянську реформу 1861 року реальною соціаль-

ною зміною, зважаючи на художні свідчення, подані в аналізованих творах?

Повертаючись до проблеми міжпредметних зв'язків, зауважимо, що під час вивчення роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні» автор підручника «Українська література» для 10 класу Олександр Авраменко вказує, наскільки Панас Мирний й Іван Білик глибоко занурились в історію: у романі відтворено події від катеринських часів до пореформених 1860-х. Щоправда, після друку твору в Женеві він одразу ж потрапив до списку заборонених у Російській імперії [7, с. 48]. Такий факт дає змогу використати зміст роману як підґрунтя для організації проблемного обговорення на уроці української літератури з опорою на знання з історії України. Школярам доцільно запропонувати поміркувати, які саме особливості роману могли стати причиною його заборони в Російській імперії. Водночас увагу здобувачів можна спрямувати на критичне змалювання соціальної несправедливості, викриття формального характеру реформ, зображення деградації державних інституцій, а також на образ Чіпки Варениченка як носія стихійного соціального протесту.

Залучення історичного контексту функціонування цензури в Російській імперії другої половини XIX ст. дає змогу десятикласникам усвідомити, що заборону твору було зумовлено не художньою формою, а його ідейною спрямованістю, яка вступала в конфлікт з офіційною імперською ідеологією. До того ж, як зазначає сам автор підручника для 10 класу, народ жив би мирно, якби не постійне нестерпне гноблення [7, с. 49]. Зіставлення авторської позиції з історичними відомостями про цензурну політику Російської імперії сприяє формуванню в здобувачів освіти розуміння причинно-наслідкових зв'язків між суспільними процесами пореформеної доби й реакцією державної влади на критичне осмислення дійсності в художній літературі.

Прийом реконструкції історичної ситуації є ефективним засобом реалізації міжпредметних зв'язків історії України й української літератури, оскільки поєднує аналіз художнього тексту з історичними фактами. Використовуючи цей прийом, учитель, наприклад, може запропонувати здобувачам освіти відтворити соціально-економічні й культурні умови пореформеного села на основі епізодів із повісті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» або роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні». Водночас школярі зіставляють конкретні події й поведінку персонажів із відомими історичними даними, зокрема щодо наслідків селянської рефор-

ми 1861 року, соціальної нерівності чи земельної залежності. Важливо наголосити, що під час виконання завдань учні працюють лише з перевіреними джерелами: історичними документами, матеріалом підручників й художнім текстом, що унеможливлює довільні домисли й сприяє здатності формувати науково обґрунтовані висновки.

Під час компаративного аналізу можна застосувати прийом «норма – відхилення», спрямований на зіставлення традиційної селянської моралі з новими соціальними практиками пореформеної доби. Упродовж дослідження художнього тексту здобувачі виявляють усталені моральні норми патріархального села (шанування старших, родинна ієрархія, колективна відповідальність) й простежують їх трансформацію або порушення в поведінці персонажів. Залучення знань із курсу історії України, зокрема про наслідки селянської реформи 1861 року, соціальне розшарування й зміну економічних відносин, дозволяє пояснити причини моральних відхилень як закономірний результат історичних зрушень. Міжпредметний підхід сприяє глибшому усвідомленню соціальної динаміки епохи, формуванню в учнів уміння розглядати моральні конфлікти і як індивідуальні вади персонажів, і як прояви ширших історико-соціальних процесів.

Водночас навчальний матеріал на уроці має бути ретельно дібраний і структурований, без надмірного інформаційного навантаження. Усі види діяльності повинні відповідати встановленим нормам навчального навантаження, з урахуванням вікових та психофізіологічних особливостей здобувачів освіти. Оскільки школярі працюють в умовах інтенсивного сприйняття інформації та високої пізнавальної активності, учителю важливо своєчасно регулювати темп й обсяг роботи, щоб запобігти перевтомі й зниженню ефективності навчання [5, с. 51]. На нашу думку, це сприятиме збереженню працездатності здобувачів, підтриманню стійкого інтересу до навчання й підвищенню результативності освітнього процесу.

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

Під час дослідження з'ясовано, що асинхронні міжпредметні зв'язки історії України й української літератури мають значний дидактичний потенціал для формування в здобувачів освіти цілісного уявлення про суспільні процеси пореформеної доби. Доведено, що використання ретроспективних і перспективних міжпредметних зв'язків під час вивчення творчос-

ті Івана Нечуя-Левицького й Панаса Мирного сприяє осмисленню історичних подій не лише на рівні фактів і дат, а й у психологічному, ціннісно-смисловому й соціально-моральному вимірах. Художні образи персонажів у цьому контексті виконують функцію своєрідних «соціальних індикаторів», через які учні усвідомлюють суперечності пореформенної дійсності, обмеженість реальних соціальних змін і складність процесів модернізації в межах Російської імперії. Аналіз системи прийомів реалізації міжпредметних зв'язків засвідчив ефективність проблемного навчання, ситуаційного аналізу, реконструкції історичної ситуації й комбінованих методів, які поєднують роботу з художнім текстом та історичними джерелами.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є розширення проблематики асинхронних міжпредметних зв'язків шляхом залучення інших історичних періодів і літературних напрямів. Окремої уваги потребує розроблення моделей інтегрованих уроків і навчальних модулів, орієнтованих на компетентнісний підхід і міждисциплінарну взаємодію.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Коляда І., Загребельна Н., Якущенко Ю., 2018. Формування уявлень про форму соціального протесту «опришківський рух» засобами художньої літератури на уроках історії України у 8 класі», у *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць, вип. 9, Україна: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 148–156.
2. Коляда І., Якущенко Ю., 2020. Тестові технології засобами художньої літератури на уроках історії України. *Проблеми дидактики історії*: *зб. наук. праць*, вип. 11, Кам'янець-Подільський, 67–77.
3. Нечуй-Левицький І., Кайдашева сім'я. 100 с. [Електронний ресурс]. URL: https://uabook.com.ua/wp-content/uploads/2022/05/kajdasheva-simya.pdf
4. Білоус Н.В., 2009. Методика вивчення творів української літератури в 10–11 класах на тлі подій і явищ відповідної історичної епохи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 192 с.
5. Лисюк Н.В., 2019. Інтегрований урок з української літератури та історії України як засіб підвищення знань та вмінь учнів. *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін»*, Харків, 48–52.
6. Сорочинська Н.М., Гісем О.О., 2017. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль, 272 с.
7. Авраменко О., 2018. Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ, 256 с.

8. Мирний П., 2012. Хіба ревуть воли, як ясла повні? Харків, 795 с. [Електронний ресурс]. URL: https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2FMyrnyi%2FKhiba_revut_voly.pdf

ASYNCHRONOUS INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS BETWEEN THE HISTORY OF UKRAINE AND UKRAINIAN LITERATURE (A CASE STUDY OF THE TOPIC «LIFE IN THE POST-REFORM PERIOD»)

Yeremeiek Maksym,
Bachelor's Degree Student (First Cycle of Higher Education)
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-7484-9371
eremeekmaksim@gmail.com

Kovalska Anastasiia,
Master's Degree Student (Second Cycle of Higher Education)
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-3306-6506
ukr1b21.kovalska@kpnu.edu.ua

Abstract*. The study examines the theoretical, methodological, and practical aspects of using asynchronous interdisciplinary connections between the History of Ukraine and Ukrainian Literature in Grades 9 and 10 of general secondary education institutions. The specifics of teaching the topic «Life in the post-reform period» through the lens of fiction of the second half of the nineteenth century are analyzed, with particular attention paid to the works of Ivan Nechui-Levytskyi and Panas Myrnyi. The main methods and techniques appropriate for use in Ukrainian literature lessons to implement interdisciplinary connections with the Grade 9 History of Ukraine course are identified. The effectiveness of problem-based methods, situational analysis, and the integration of work with literary and historical sources in studying the reforms of 1860–1890 is substantiated. Emphasis is placed on the didactic appropriateness of combining historical knowledge with its representation in literary characters, which creates the necessary conditions for forming a holistic understanding among learners of the modernization era in the Russian Empire and its influence on the everyday life of Ukrainians.*

Keywords*: students; History of Ukraine; methods; interdisciplinary connections; topic; Ukrainian literature.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Koliada I, Zahrebelna N., & Yakushchenko Yu., 2018. Formuvannia uiavlen pro formu sotsialnoho protestu 'opryshkivskyi rukh' zasobamy khudozhnoi literatury na urokakh istorii Ukrainy u 8 klasi [Forming Ideas about the Form of Social Protest 'the Opryshky Movement' by Means of Fiction in History of Ukraine Lessons in Grade 8], in *Problemy dydaktyky istorii [Problems of History Didactics]:* Collection of Scientific Papers, vol. 9. Kamianets-

Podilskyi, Ukraine: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, 148–156.
2. Koliada I. & Yakushchenko Yu., 2020. Testovi tekhnolohii zasobamy khudozhnoi literatury na urokakh istorii Ukrainy [Test Technologies by Means of Fiction in History of Ukraine Lessons], in *Problemy dydaktyky istorii [Problems of History Didactics]:* Collection of Scientific Papers, vol. 11. Kamianets-Podilskyi, Ukraine: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, 67–77.
3. Nechui-Levytskyi, *Kaidashova simia [The Kaidash Family]*. 100 p. [Online]. Available: https://uabook.com.ua/wp-content/uploads/2022/05/kajdasheva-simya.pdf
4. Bilous N.V., 2009. Metodyka vyvchennia tvoriv ukrainskoi literatury v 10–11 klasakh na tli podii i yavyshch vidpovidnoi istorychnoi epokhy [Methods of Studying Works of Ukrainian Literature in Grades 10–11 in the Context of Events and Phenomena of the Corresponding Historical Epoch], Ph.D. dissertation, Kyiv, Ukraine, 192 p.
5. Lysiuk N.V., 2019. Intehrovanyi urok z ukrainskoi literatury ta istorii Ukrainy yak zasib pidvyshchennia znan ta vmin uchniv [An Integrated Lesson of Ukrainian Literature and the History of Ukraine as a Means of Improving Students' Knowledge and Skills], in *Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference «Aktualni problemy metodyky navchannia istorii, pravoznavstva ta suspilstvoznavchykh dystsyplin» [Current Issues of Teaching Methodology of History, Law, and Social Science Disciplines]*, Kharkiv, Ukraine, 48–52.
6. Sorochynska N.M. & Hisem O.O., 2017. Istoriia Ukrainy [History of Ukraine]: Textbook for Grade 9 of General Secondary Education Institutions. Ternopil, Ukraine: Navchalna Knyha – Bohdan, 272 p.
7. Avramenko O., 2018. Ukrainska literatura (riven standartu) [Ukrainian Literature (Standard Level)]: Textbook for Grade 10 of General Secondary Education Institutions. Kyiv, Ukraine: Hramota, 256 p.
8. Myrnyi P., 2012. Khiba revut voly, yak yasla povni [Do Oxen Low When the Mangers Are Full?]. Kharkiv, Ukraine: Folio, 795 p. [Online]. Available: https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2FMyrnyi%2FKhiba_revut_voly.pdf

Отримано 30.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.90-101
УДК 37.091:37.013.43

Опря Ігор Анатолійович,
кандидат історичних наук, доцент,
завідувач кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2847-2088
igoropryа555@gmail.com

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У ШКОЛІ

Анотація. *У статті розглядається критичне мислення як одна з ключових компетентностей сучасної шкільної освіти та як необхідна умова ефективного навчання історії й громадянської освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі інформаційних впливів, поширенням маніпулятивних наративів, дезінформації та потребою формування в учнів здатності до усвідомленого аналізу історичних і суспільних процесів. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз шляхів формування критичного мислення учнів у процесі вивчення історії та громадянської освіти в школі.*

У межах дослідження проаналізовано наукові підходи до трактування поняття «критичне мислення» в педагогічній та соціогуманітарній площині, визначено його місце в компетентнісній моделі шкільної освіти та окреслено вікові й психолого-педагогічні особливості розвитку цієї компетентності в учнів. Особливу увагу приділено специфіці формування критичного мислення під час вивчення історії, зокрема роботі з історичними джерелами, аналізу й інтерпретації історичних подій, а також подоланні стереотипів, міфів і спрощених наративів у шкільному курсі.

Окремий розділ статті присвячено розвитку критичного мислення в курсі громадянської освіти, де воно розглядається як основа медіаграмотності, усвідомленого сприйняття демократичних цінностей, прав людини та формування активної громадянської позиції школярів. У роботі також визначено педагогічні умови й методи розвитку критичного мислення в шкільній практиці, зокрема роль активних та інтерактивних методів навчання, проблемного й дослідницького підходів, а також значення вчителя як фасилітатора навчального процесу.

У висновках обґрунтовано, що системне впровадження технологій розвитку критичного мислення в навчанні історії та громадянської освіти сприяє не лише підвищенню якості знань учнів, а й формуванню відповідальних, свідомих і соціально активних громадян.

Ключові слова: *критичне мислення, шкільна освіта, навчання історії, громадянська освіта, компетентнісний підхід, учні.*

© Опря Ігор, 2026

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасна шкільна освіта функціонує в умовах стрімкого зростання інформаційних потоків, цифровізації та посилення впливу масових комунікацій на формування світогляду учнів. У цих умовах особливої ваги набуває здатність школярів критично сприймати, аналізувати та оцінювати інформацію, відрізняти факти від інтерпретацій, розпізнавати упередження й маніпулятивні наративи. Для навчальних предметів суспільствознавчого циклу – передусім історії та громадянської освіти – ця проблема є принципово важливою, адже саме вони формують уявлення учнів про минуле, суспільні процеси, цінності демократії та моделі громадянської поведінки.

Водночас у практиці шкільного вивчення історії та громадянської освіти зберігається суперечність між задекларованими компетентнісними цілями освіти та домінуванням репродуктивних підходів до навчання, орієнтованих на відтворення готових знань і засвоєння нормативних інтерпретацій. За таких умов критичне мислення часто розглядається як допоміжний елемент або декларативна мета, а не як системна ключова компетентність, яка має цілеспрямовано формуватися впродовж усього освітнього процесу. Це ускладнює розвиток в учнів умінь самостійного аналізу історичних джерел, оцінювання альтернативних поглядів, аргументованого висловлення власної позиції та відповідальної громадянської участі.

Зазначена проблема має безпосередній зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями сучасної педагогіки та методики навчання історії й громадянської освіти. З наукового погляду вона потребує уточнення теоретичних засад і педагогічних умов формування критичного мислення в шкільному середовищі з урахуванням вікових особливостей учнів та специфіки змісту навчальних дисциплін. У практичному вимірі проблема полягає у пошуку ефективних дидактичних інструментів і методів навчання, що б забезпечували перехід від засвоєння інформації до її осмислення, інтерпретації та свідомого застосування. Саме в цьому контексті дослідження критичного мислення як ключової компетентності у навчанні історії та громадянської освіти в школі набуває особливої актуальності та прикладного значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення учнів у шкільному навчанні історії та громадянської освіти активно досліджується в сучасній українській педагогічній науці. Теоретичні засади цього феномена та його зв'язок з історичним мисленням розкрито

в працях С. Терно [8], О. Пометун [2], [3], [4], [5], де критичне мислення розглядається як важлива складова компетентнісної освіти. Значну увагу науковці приділяють методичним аспектам його формування, зокрема використанню історичних джерел, проблемних запитань і завдань, активних та інтерактивних методів навчання [1], [4], [5].

У дослідженнях, присвячених громадянській освіті, критичне мислення пов'язується з формуванням демократичних цінностей, медіаграмотності та активної громадянської позиції учнів (М. Починкова [6], О. Станіченко [7]). Водночас аналіз наукових публікацій засвідчує недостатню розробленість інтегрованого підходу до формування критичного мислення як ключової компетентності в навчанні історії та громадянської освіти у школі й потребує в уточненні педагогічних умов і методів його системного впровадження, що й зумовило проблематику цієї статті.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні критичного мислення як ключової компетентності у навчанні історії та громадянської освіти в школі, а також у визначенні педагогічних умов і методів його цілеспрямованого формування в освітньому процесі.

Для досягнення поставленої мети у статті передбачено розв'язання таких завдань: розкрити специфіку формування критичного мислення учнів у процесі вивчення історії та громадянської освіти; визначити педагогічні умови, методи й прийоми розвитку критичного мислення школярів; сформулювати концептуальні підходи до впровадження критичного мислення як системної складової шкільної історичної та громадянської освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У сучасному науково-педагогічному дискурсі критичне мислення розглядається як складне інтегративне поняття, що поєднує когнітивні вміння, ціннісні орієнтації та рефлексивні установки особистості [8, с. 19-20] У найзагальнішому вигляді критичне мислення – здатність свідомо аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, логічність і аргументованість, формулювати власні судження та приймати обґрунтовані рішення [4, с. 3]. На відміну від репродуктивного мислення, воно передбачає активну пізнавальну позицію суб'єкта, готовність до сумніву, перевірки та переосмислення отриманих знань.

У компетентнісній моделі шкільної освіти критичне мислення посідає особливе місце, оскільки є не окремою навичкою, а наскрізною здатністю, що забезпечує ефективне опанування навчального змісту та його практичне застосування. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес не лише на засвоєння фактологічних знань, а й на формування здатності діяти в умовах невизначеності, аналізувати проблемні ситуації та відповідально приймати рішення. У цьому контексті критичне мислення є інтелектуальною основою формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Для історії та громадянської освіти критичне мислення має принципове значення, з огляду на специфіку їх змісту та виховний потенціал. Історичне знання за своєю природою є інтерпретаційним, багатоперспективним і часто дискусійним, яке вимагає від учнів уміння працювати з різними джерелами, зіставляти точки зору та усвідомлювати умовність історичних наративів. Критичне мислення у цьому контексті є необхідною умовою формування історичного мислення, здатності відрізняти факт від оцінки, аналізувати причини й наслідки подій, виявляти ідеологічні та ціннісні нашарування в історичних текстах. Важливо запроваджувати навчання критичного мислення на уроках якомога частіше, щоб учні мали можливість тренувати його та відповідно оцінювали себе [5, с. 95].

У курсі громадянської освіти критичне мислення набуває ще більш виразного практичного виміру. Воно пов'язане з осмисленням суспільно-політичних процесів, демократичних цінностей, прав і обов'язків громадян, а також із формуванням відповідальної громадянської позиції. Уміння критично аналізувати суспільну інформацію, медіаповідомлення та публічні дискурси є важливою передумовою протидії маніпуляціям і дезінформації [7, с. 102]. Таким чином, у навчанні історії та громадянської освіти критичне мислення є ключовою компетентністю, що поєднує пізнавальний, ціннісний і поведінковий компоненти.

Формування критичного мислення в шкільному віці має враховувати вікові та психолого-педагогічні особливості розвитку учнів. У молодшому та середньому шкільному віці критичне мислення перебуває на етапі становлення й тісно пов'язане з розвитком базових пізнавальних операцій – аналізу, порівняння, узагальнення та класифікації. На цьому етапі важливим є створення навчальних ситуацій, що стимулюють запитування, сумнів і пошук альтернативних пояснень, однак водночас відповідають рівню когнітивної зрілості учнів.

У старшій школі критичне мислення набуває більш системного й рефлексивного характеру. Учні здатні до складніших форм аналізу, аргументації та оцінювання соціальних і історичних явищ, який створює сприятливі умови для роботи з проблемними питаннями, дискусійними темами та суперечливими джерелами. Психолого-педагогічно важливим є також урахування мотиваційного чинника: критичне мислення ефективно формується за умови залучення учнів до активної пізнавальної діяльності, діалогу та співпраці [4, с. 4]. Отже, розвиток критичного мислення школярів потребує системного педагогічного супроводу, поєднання вікової доцільності змісту навчання з методами, орієнтованими на активну та усвідомлену пізнавальну діяльність.

Одним із ключових засобів розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання історії є цілеспрямована робота з історичними джерелами та навчальними текстами, що становлять основу історичного пізнання. Залучення учнів до аналізу джерельного матеріалу сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до активного осмислення минулого, формує усвідомлення історичного знання як результату інтерпретації, а не механічного відтворення фактів. Опрацювання різних типів джерел – писемних, візуальних, усних і статистичних – дає змогу розвивати навички визначення їхнього походження, авторства, мети створення та історичного контексту, а також критично оцінювати достовірність інформації й виявляти можливі упередження [1, с. 150-151].

Важливу роль у формуванні критичного мислення відіграє й робота з навчальними текстами, насамперед підручниками та додатковими матеріалами. Критичне читання передбачає аналіз структури викладу, використаних понять, логіки аргументації та наявних оцінних суджень, а також уміння розмежовувати факти й авторські інтерпретації. Зіставлення різних текстів і джерел, які відображають альтернативні погляди на історичні події, сприяє розвитку аналітичного мислення, здатності до аргументованих висновків і формуванню рефлексивного ставлення учнів до навчальної інформації

Важливим складником розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання історії є формування навичок аналізу, інтерпретації та оцінювання історичних подій, явищ і процесів, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння навчального матеріалу до його проблемно-аналітичного осмислення. На відміну від механічного відтворення фактів і хронології, ці навички орієнтують учнів на виявлення внутрішньої логіки історичного розвитку, встановлення причинно-

наслідкових зв'язків і усвідомлення складності та суперечливості історичних процесів. Такий підхід сприяє формуванню цілісного бачення минулого та розвитку здатності до узагальнення історичного матеріалу.

Аналітичний компонент історичного мислення передбачає здатність учнів розкладати історичні явища та процеси на окремі складові, визначати їхні передумови, рушійні сили та наслідки, а також аналізувати вплив соціальних, економічних, політичних і культурних чинників. У навчальній практиці це реалізується через проблемні запитання та завдання, роботу з порівняльними таблицями, аналіз історичних ситуацій та розгляд альтернативних сценаріїв розвитку подій. Така організація навчальної діяльності сприяє усвідомленню багатовимірності історичного процесу, формує навички аргументованого міркування й запобігає спрощеним або однобічним поясненням історичних явищ [2, с. 95].

Інтерпретація та оцінювання історичних подій і процесів ґрунтуються на вмінні учнів розрізняти фактичний матеріал і його тлумачення, критично оцінювати історичні наративи, зіставляти різні точки зору та враховувати історичний контекст. Важливим аспектом є формування зважених оціночних суджень щодо діяльності історичних діячів і соціальних груп без перенесення сучасних ціннісних уявлень на події минулого. Створення в освітньому процесі простору для аргументованої дискусії та плюралізму думок сприяє розвитку культури історичного мислення й підвищенню якості шкільної історичної освіти загалом.

Одним із важливих завдань формування критичного мислення учнів у шкільному курсі історії є подолання стереотипів, історичних міфів і маніпулятивних інтерпретацій минулого. Історична свідомість школярів часто формується під впливом спрощених, емоційно забарвлених і позанаукових уявлень, які поширюються в масовій культурі та сучасному інформаційному просторі. За таких умов навчання історії виконує не лише пізнавальну, а й коригувальну функцію, спрямовану на формування здатності критично осмислювати усталені наративи та усвідомлювати умовність і контекстуальність історичного знання.

Стереотипи й міфи в історії, як правило, виникають унаслідок вибіркового добору фактів, спрощеного тлумачення подій або ідеологізації історичного матеріалу з метою легітимації певних політичних чи соціальних позицій. У шкільному курсі історії це може проявлятися в однобічному висвітленні історичних процесів, персоніфікації складних явищ або абсолютизації ролі окремих чинників історичного розвитку.

Формування критичного мислення передбачає виявлення таких спрощень, аналіз причин їх появи та зіставлення з науково обґрунтованими інтерпретаціями, зокрема через залучення альтернативних джерел і різних історіографічних підходів, адаптованих до рівня шкільної освіти [2, с. 96].

Особливої актуальності проблема подолання міфів і маніпуляцій набуває в умовах сучасних інформаційних викликів, коли історичні аргументи активно використовуються в публічному просторі. Це вимагає від учнів уміння розпізнавати маніпулятивні прийоми, аналізувати мову історичних текстів, відокремлювати факти від оцінних суджень і критично оцінювати мотиви авторів історичних наративів. Системна й методично продумана робота з подолання стереотипів, міфів і маніпуляцій сприяє формуванню стійких навичок критичного мислення та відповідального ставлення учнів до історичного знання.

Критичне мислення в курсі громадянської освіти є основою усвідомленого сприйняття суспільних явищ, демократичних цінностей і прав людини. Воно реалізується через аналіз соціальних і політичних процесів, оцінювання суспільних практик та осмислення ролі особистості в громадянському житті. Формування критичного ставлення до інформації дає змогу учням не лише засвоювати знання про демократичні принципи, а й застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, співвідносячи норми права з практикою їх реалізації.

Процес критичного осмислення передбачає аналіз правових, політичних і соціальних норм крізь призму цінностей справедливості, рівності та толерантності. Учні вчаться виявляти суперечності між задекларованими принципами й реальними практиками, оцінювати вплив соціальних чинників на прийняття рішень, розпізнавати порушення прав людини та прояви дискримінації. Це сприяє формуванню здатності до аргументованого оцінювання дій влади й суспільства, а також усвідомлення особистої відповідальності за власні вчинки.

Важливу роль у розвитку критичного мислення відіграють активні методи навчання – дискусії, дебати, моделювання соціальних ситуацій і проєктна діяльність. Вони формують навички аргументованого обговорення, аналізу альтернативних позицій і протидії маніпуляціям та стереотипам у суспільно-політичній сфері. Таким чином, критичне мислення є ключовим чинником формування активної громадянської позиції та основою виховання відповідальних і свідомих громадян [7, с. 104-105].

Одним із факторів формування критичного мислення у шкільному навчанні є застосування активних та інтерактив-

них методів навчання, які сприяють залученню учнів до безпосередньої пізнавальної діяльності та стимулюють їх аналітичні й рефлексивні здібності. На відміну від традиційного лекційного підходу, інтерактивні методи передбачають активну взаємодію учнів із навчальним матеріалом, однокласниками та вчителем, що створює умови для розвитку самостійного мислення, аргументованого висловлення позиції та критичної оцінки інформації.

Серед ефективних прийомів можна виділити дискусії, дебати, роботу в малих групах, кейс-прийоми та рольові ігри. Наприклад, обговорення суперечливих історичних подій або суспільно-політичних ситуацій дозволяє учням аналізувати різні точки зору, оцінювати достовірність аргументів, формувати власну позицію та навчатися її обґрунтовано захищати. Використання кейсів із сучасних і історичних прикладів стимулює пошук альтернативних рішень, порівняння причинно-наслідкових зв'язків і критичну оцінку результатів [6, с. 120].

Активні методи також сприяють розвитку ключових навичок громадянської освіти, зокрема здатності взяти участь у колективних рішеннях, оцінювати соціальні та політичні процеси, аналізувати права й обов'язки громадян. Інтерактивні форми роботи забезпечують не тільки розвиток критичного мислення, а й мотивацію до навчання, підвищення пізнавальної активності та самостійності учнів. Таким чином, системне використання активних і інтерактивних методів у навчанні історії та громадянської освіти є ефективною педагогічною умовою розвитку критичного мислення школярів.

Проблемне та дослідницьке навчання є одним із найбільш ефективних засобів формування критичного мислення у шкільному навчанні історії та громадянської освіти. Воно передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб учні самостійно зіткнулися з проблемними питаннями, що не мають однозначного рішення, та були зацікавлені у пошуку обґрунтованих відповідей. Такий підхід стимулює розвиток здатності до обґрунтування інформації, що є критично важливим в умовах сучасної ментальної війни та ІПСО [6, с. 119].

У проблемному навчанні школярі аналізують конкретні історичні або суспільні ситуації, формулюють запитання, пропонують власні гіпотези та аргументують можливі варіанти рішень. Дослідницький компонент полягає у виконанні навчальних проектів, проведенні міні-досліджень, роботі з джерельними базами та статистичними матеріалами, що розвиває здатність самостійно збирати, оцінювати й синтезувати інформацію. Така діяльність стимулює учнів до пошуку аль-

тернативних підходів, зіставлення різних точок зору та критичного осмислення отриманих результатів.

Особливо важливим у застосуванні проблемного та дослідницького навчання є розвиток вміння робити аргументовані висновки та пояснювати свої судження, що є суттю критичного мислення. Водночас, цей підхід формує відповідальність за власний навчальний процес і практичні результати, сприяє розвитку комунікативних і соціальних навичок та підготовлює учнів до активної громадянської участі. Отже, проблемне й дослідницьке навчання створює системні умови для формування критичного мислення, інтегруючи пізнавальний, аналітичний і ціннісний компоненти шкільної освіти.

Учитель є ключовою фігурою розвитку критичного мислення учнів у шкільному навчанні історії та громадянської освіти. Його роль полягає не лише у передаванні знань, а й у створенні умов для активної пізнавальної діяльності, стимулюванні аналітичного мислення, формуванні рефлексивного ставлення до інформації та історичних і суспільних явищ. Учитель функціонує як фасилітатор навчального процесу, моделюючи проблемні ситуації, організовуючи дискусії та проєктну діяльність, а також заохочуючи учнів до формулювання власних суджень і аргументованого відстоювання позицій. Учитель має стимулювати учнів піддавати сумніву джерела інформації, дивитись на них більш глибоко. Це дозволить виявити будь які потенційні конфлікти інтересів і думати критично [2, с. 97].

Особливу увагу педагог має приділяти організації освітнього середовища, котре підтримує критичне мислення. Це включає використання інтерактивних та дослідницьких методів навчання, забезпечення доступу до різноманітних джерел інформації, створення атмосфери відкритості для обговорень і дискусій, а також заохочення співпраці між учнями. Освітнє середовище повинно сприяти безпечному вираженню думок, стимулювати активне ставлення до навчання і формувати звичку аналізувати інформацію з різних точок зору [3, с. 81-85].

Водночас, учитель має виконувати функцію наставника у формуванні ціннісних орієнтацій, допомагаючи учням усвідомлювати значення критичного мислення для громадянської компетентності та соціальної відповідальності. Лише системне поєднання педагогічної підтримки та сприятливого освітнього середовища може забезпечити ефективний розвиток критичного мислення, спрямованого на підвищення самостійності учнів, їх здатності до аналізу, оцінки та прийняття обґрунтованих рішень у суспільному та історичному контексті.

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

Отже, критичне мислення є ключовою компетентністю у шкільному навчанні історії та громадянської освіти, котра забезпечує формування здатності учнів аналізувати, інтерпретувати й оцінювати історичні та суспільні явища, усвідомлювати демократичні цінності і права людини, а також протидіяти стереотипам, міфам і маніпуляціям. Ефективний розвиток критичного мислення можливий за умови комплексного застосування педагогічних підходів: роботи з історичними джерелами й навчальними текстами, інтерактивних та активних методів навчання, проблемного й дослідницького підходів, а також забезпечення підтримки з боку вчителя та сприятливого освітнього середовища. Такі умови сприяють формуванню аналітичних, рефлексивних і оцінних навичок, необхідних для самостійного й відповідального засвоєння знань.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності конкретних методичних прийомів і технологій розвитку критичного мислення у різних вікових групах школярів, а також інтеграції медіаграмотності та цифрових інструментів у навчальні програми. Важливим напрямом є розробка моделей взаємодії між учителем, учнями та освітнім середовищем, що оптимізують процес формування критичної компетентності. Реалізація цих підходів сприятиме підвищенню якості шкільної освіти та вихованню свідомих, соціально активних і відповідальних громадян.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Мороз, П., Мороз, І., 2019. Аналіз стану використання історичних джерел у навчанні історії в старшій школі. *Український педагогічний журнал, 4,* 142-153.
2. Пометун, О., Гупан, Н., 2019. Розвиваймо критичне мислення як наскрізне уміння у навчанні історії. *Педагогічна освіта: теорія і практика, 27,* 92-98.
3. Пометун, О., Гупан, Н., 2021. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 250 с.
4. Пометун, О.І., 2012. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії, *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання, 1,* 3-7.
5. Пометун, О.І., 2018. Критичне мислення як педагогічний феномен, *Український педагогічний журнал, 2,* 89-98.
6. Починкова, М.М., 2025. Освіта як базовий фактор формування критичного мислення громадян. *Інноваційна педагогіка, 81, т. 2,* 118-124.

7. Станіченко, О.Ф., 2023. Використання методів формування критичного мислення в учнів старшої школи під час вивчення інтегрованого курсу «Громадянська освіта», *Імідж сучасного педагога, 1(196),* 101-105.
8. Терно, С.О., 2011. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 105 с.

CRITICAL THINKING AS A KEY COMPETENCE IN THE TEACHING OF HISTORY AND CIVIC EDUCATION AT SCHOOL

Opria Ihor,
Candidate of Historical Sciences (PhD), Associate Professor,
Head of the Department of World History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2847-2088
igoroprya555@gmail.com

Abstract. *The article examines critical thinking as one of the key competencies of modern school education and as a necessary condition for effective teaching of history and civic education. The relevance of the study is determined by the growing influence of information, the spread of manipulative narratives and disinformation, and the need to develop students' ability to consciously analyze historical and social processes. The aim of the article is to provide a theoretical justification and analyze ways of fostering students' critical thinking in the process of learning history and civic education at school.*

Within the study, scientific approaches to the concept of «critical thinking» in pedagogical and socio-humanitarian contexts are analyzed, its place in the competency-based model of school education is determined, and the age-related and psycho-pedagogical characteristics of developing this competency in students are outlined. Special attention is paid to the specifics of developing critical thinking in history education, in particular working with historical sources, analyzing and interpreting historical events, as well as overcoming stereotypes, myths, and simplified narratives in the school curriculum.

A separate section of the article is devoted to the development of critical thinking in the civic education course, where it is considered as the foundation of media literacy, conscious perception of democratic values, human rights, and the formation of students' active civic position. The study also identifies pedagogical conditions and methods for developing critical thinking in school practice, including the role of active and interactive teaching methods, problem-based and research-based approaches, as well as the teacher's role as a facilitator of the learning process.

In conclusion, it is argued that the systematic implementation of critical thinking development technologies in teaching history and civic education contributes not only to improving students' knowledge but also to the formation of responsible, conscious, and socially active citizens.

Keywords: *critical thinking, school education, history teaching, civic education, competency-based approach, students.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Moroz P., & Moroz I., 2019. Analiz stanu vykorystannya istorychnykh dzherel u navchanni istoriyi v starshiy shkoli (Analysis of the State of Use of Historical Sources in Teaching History in High School), *Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal*, 4, 142-153.
2. Pometun O., & Hupan N., 2019. Rozvyvaymo krytychne myslennya yak naskrizne uminnya u navchanni istoriyi (Developing Critical Thinking as a Cross-Cutting Skill in Teaching History), *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka*, 27, 92-98.
3. Pometun O., & Hupan N., 2021. Metodyka rozvytku krytychnoho myslennya uchniv litseyu na urokakh istoriyi: metodychnyy posibnyk (Methodology for the Development of Critical Thinking of Lyceum Students in History Lessons: Methodological Guide), Kyiv: KONVI PRINT, 250 s.
4. Pometun O.I., 2012. Metodyka rozvytku krytychnoho myslennya na urokakh istoriyi (Methodology for the Development of Critical Thinking in History Lessons), *Istoriya i suspil'stvoznavstvo v shkolakh Ukrayiny: teoriya ta metodyka navchannya*, 1, 3-7.
5. Pometun O.I., 2018. Krytychne myslennya yak pedahohichnyy fenomen (Critical Thinking as a Pedagogical Phenomenon), *Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal*, 2, 89-98.
6. Pochynkova M.M., 2025. Osvita yak bazovyy faktor formuvannya krytychnoho myslennya hromadyan (Education as a Basic Factor in the Formation of Citizens' Critical Thinking), *Innovatsiyna pedahohika*, 81, vol. 2, 118-124.
7. Stanichenko O.F., 2023. Vykorystannya metodiv formuvannya krytychnoho myslennya v uchniv starshoyi shkoly pid chas vyvchennya intehrovanoho kursu «Hromadyans′ka osvita» (Use of Methods for Developing Critical Thinking of Senior School Students in the Study of the Integrated Course «Civic Education»), *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1(196), 101-105.
8. Terno S.O., 2011. Teoriya rozvytku krytychnoho myslennya (na prykladi navchannya istoriyi) (Theory of the Development of Critical Thinking (on the Example of Teaching History)), Zaporizhzhia: Zaporiz′kyy natsional′nyy universytet, 105 s.

Отримано 16.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.102-116
УДК 37(410):94(410)«16»

Рабцун Олександр Віталійович,
здобувач вищої освіти другого магістерського рівня
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-8494-4374
istp2b21.rabtsun@kpnu.edu.ua

АНГЛІЙСЬКА РЕВОЛЮЦІЯ В СИСТЕМАХ ОСВІТИ ОБ'ЄДНАНОГО КОРОЛІВСТВА ТА РЕСПУБЛІКИ ІРЛАНДІЯ

Анотація. *Стаття присвячена розгляду питання щодо особливостей вивчення славнозвісної революційної історії Англії XVII ст. в освітній системі Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, де тема є національним прецедентом, а також у системі освіти Республіки Ірландія, де революційні події відіграють роль антагоніста. Водночас публікація передбачає загальне ознайомлення із системою освіти та навчальними програмами з історії Англії, Уельсу, Північної Ірландії, Шотландії та Республіки Ірландія. Окремо розглянуто викладання історії в Англії, показано специфіку поділу класів та особливості навчальної програми у визначенні тем. Звернуто увагу на нову унікальну програму для Уельсу, котра впроваджує новий підхід до вивчення історії через інтеграцію навчальних предметів. Розкрито специфіку навчання у Північній Ірландії, де значна увага приділена медіаграмотності. До того ж розглянуто абсолютно іншу «систему досконалості», що діє на території Шотландії. Для розуміння глибоких наслідків революції розглянуто також програму Республіки Ірландія, де проаналізовані основні особливості освіти в цій країні. Для глибшого розуміння наслідків діяльності Кромвеля розглянуто соціальне опитування, у якому самі ірландці висловлюються щодо цієї постаті. Водночас здійснено практичне ознайомлення із навчальним забезпеченням у вигляді методичних розробок та підручників.*

Ключові слова: *Англійська революція; навчальна програма; компетентності; медіаграмотність; Олівер Кромвель; Об'єднане Королівство; ключовий етап; гуманітарні науки; цикл; Республіка Ірландія.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Важливе значення для загальнобританської історії має тема Англійської революції XVII ст. Британська система освіти є унікальною та залежно від регіону зазнає змін, акцентуючи увагу на національних питаннях. Разом із тим тема революції залишається актуальною і на території Республіки Ірландії. Революція стала чи не найбільшим історичним болем для країни, тому суспільні судження та народне ставлення до цієї теми мають надзвичайно важливе значення. Ба більше, домінувальну позицію в сучасній мето-

 © Рабцун Олександр, 2026

диці викладання посідають ефективні навчальні видання та авторські методичні напрацювання педагогів з усього світу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. З огляду на особливості та тематичну специфіку статті, вона за своєю природою є унікальною. Важливі контекстуальні засади організації освітнього процесу в Об'єднаному Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії ми вже розглядали раніше в контексті вивчення теми правління Тюдорів. Було розкрито основні концепції функціонування освіти та напрацювання британських педагогів. Важливі дані містяться у статті І. Боровця та А. Грачова, які детально висвітлюють специфіку вивчення історії в британських школах і наголошують на важливості історичної освіти в країні. З огляду на наявність елементів гейміфікації, корисною для дослідження є також стаття Н. Франчук, у якій розглядається не лише залучення ігор, а й загальне впровадження інновацій в освіту.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є комплексний аналіз особливостей викладання теми Англійської революції в системах історичної освіти Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії й Республіки Ірландії в умовах децентралізованої організації освітнього простору, а також формулювання концептуальної моделі інтерпретації революційних подій у шкільному курсі історії з урахуванням регіональних пріоритетів, національної пам'яті та сучасних педагогічних підходів.

Відповідно до поставленої мети дослідження передбачає:

– узагальнення та систематизацію наукових і нормативних даних щодо організації історичної освіти в Англії, Уельсі, Шотландії та Північній Ірландії, а також у Республіці Ірландії;

– формулювання гіпотези про вплив децентралізації освітньої політики на змістове наповнення та інтерпретаційні акценти теми революції;

– розроблення концептуальних засад порівняльного аналізу навчальних програм і підручників;

– обрання адекватних методів дослідження, зокрема контент-аналізу навчальних матеріалів, порівняльно-історичного та системного підходів;

– визначення педагогічних умов, за яких реалізується формування критичного мислення, громадянської свідомості та емпатії учнів під час вивчення революційних подій;

– моделювання узагальненої схеми викладання теми, що враховує поєднання наративних, візуальних, інтерактивних і гейміфікованих інструментів навчання.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Сучасна система історичної освіти в Об'єднаному Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є прецедентним прикладом децентралізованого підходу до формування гуманітарного знання. Кожна частина країни має повну законодавчу та методичну автономію а галузі освіти і науки, відповідно навчальні заклади Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії уповноважені впроваджувати власні навчальні програми опираючись на загальні рекомендації уряду. Попри спільні ціннісні орієнтири, такі як розвиток критичного мислення та громадянської свідомості, кожна частина Королівства реалізовує викладання історії через призму власних національних пріоритетів та нормативних документів [2, с. 88-89].

Англія є найбільшою та домінувальною частиною Об'єднаного Королівства, тут історична освіта має більш структурований характер і регулюється «National Curriculum in England» (Національна навчальна програма Англії). Цей документ встановлює чіткі рамки змісту та очікуваних результатів навчання [2, с. 89; 1, с. 115].

Згідно з навчальною програмою, вивчення історії є обов'язковим компонентом. Водночас програма містить рекомендовані тематичні блоки на основі яких заклади освіти формують власну траєкторію, зокрема вони рекомендують вивчення революційної історії Англії на KS 3 та включають її до розділу «Розвиток церкви, держави та суспільства у Британії (1509–1745 рр.)». З широкого переліку рекомендованих тем Революція згадується тричі: 1) причини та події громадянських війн у Британії; 2) інтеррегнум (міжцарів'я), включно з діяльністю Кромвеля в Ірландії; 3) реставрація, «Славна революція» та посилення влади парламенту. [6; 2, с. 90; 1, с. 115-116].

Окрім англійської системи, вагому роль відіграє система освіти Уельсу. До 2022 року школи опиралися на доволі жорстку та регламентовану програму, що мала встановлені межі та суттєво обмежувала свободу вчителів щодо формування власних навчальних планів. Однак, згодом було розроблено нову пріоритетну систему, яка має назву «Curriculum for Wales» (Навчальна програма для Уельсу). Відповідно з вересня 2023 р. вона була офіційно впроваджена як обов'язкова для учнів сьомого та восьмого років навчання [14, с. 11].

Нова програма для Уельсу цілковито змінила підхід до викладання дисциплін гуманітарного циклу. Перш за все, вона орієнтована на посилення міжпредметних зв'язків, що дозволяє в межах однієї теми залучати знання з різних галузей одночасно.

Програма робить акцент на поступовий розвиток різних навичок в учнів, поділяючи їх на п'ять прогресивних кроків.

Освітній процес за цією моделлю готує учнів приймати обґрунтовані рішення, виявляти можливості та планувати відповідні дії, аби думка кожного учня була врахована в освітньому просторі. Особливий акцент зроблено на етичному вихованні та формуванні громадянської свідомості. Історія тут є інструментом для орієнтації на розумінні того, як різні спільноти змінювалися впродовж часу в контексті як місцевої, так і загальноуельської історії, котра сприяє формуванню національної ідентичності [5].

Північна Ірландія також має власну програму «The Northern Ireland Curriculum» (Навчальна програма Північної Ірландії), яку використовують заклади середньої освіти. На відміно від Уельсу, система освіти Північної Ірландії діє незалежно ще з 2006 р. Історична освіта відіграє важливу соціальну функцію враховуючи суперечливий характер цього регіону. Вона покликана навчити учнів досліджувати різні історичні епохи, розвиваючи здібності та навички, чітко визначені програмою [13].

Серед головних критеріїв успішності навчання виокремлюють формування медіаграмотності. Такий підхід запроваджено задля розвитку критичності мислення, глибокого розуміння культурних та соціальних проблем сучасного світу. Програма Північної Ірландії також орієнтується на всебічний розвиток особистості учня та визначення його як важливого, активного члена суспільства, здатного до емпатії [4].

Окремої уваги заслуговує освітня модель Шотландії, котра реалізується в межах програми «Curriculum for Excellence» (Навчальна програма досконалості). Національна програма Шотландії має суттєву відмінність, адже вона не виділяє історію як окрему дисципліну на всіх етапах, а часто інтегрує її в ширший курс суспільних дисциплін [12].

Згідно з навчальною програмою, метою такого підходу є забезпечення того, щоб учні розуміли своє середовище та особливості його формування через вивчення історичних постатей та їх участі в різних періодах. Програма наголошує на важливості виховання відповідального громадянства, підкріплюючи соціальну активність учнів та демонструючи їхню здатність впливати на різні події [12].

За змістом програма передбачає поетапний процес вивчення, тобто учні розширюють свої знання, рухаючись від європейської та загальнобританської до національної історії. При цьому особлива увага приділяється соціальним, еконо-

мічним, політичним та історичним аспектам, що сформували Шотландію такою, якою вона є сьогодні [12].

Тобто, незважаючи на значну децентралізацію системи освіти Об'єднаного Королівства, усі вони мають спільну мету – формування критичності мислення, здатності до емпатії, а також формуванні свідомого громадянина, який розділяє загальнобританські та регіональні (місцеві) цінності. Тому, доцільно розглянути практичну реалізацію цих засад на прикладі англійських навчальних ресурсів. Зразковим прикладом адаптації складного історичного матеріалу до вікових потреб учнів є підхід, реалізований у підручниках сучасного британського педагога.

Як зазначалося раніше, британська система освіти загалом орієнтована на глибоке висвітлення складних суспільно-політичних процесів, і тема Англійської революції є яскравим прикладом реалізації такого підходу. Відомий англійський педагог Аарон Вілкс підготував один із найкращих підручників для вивчення шкільного курсу історії. У своєму посібнику він чітко окреслює етапи революції та застосовує різноманітні методичні прийоми. Одним із головних є використання наративної мікроісторії, котра дозволяє перетворити абстрактні поняття у емоційно забарвлений сюжет. Водночас, один із параграфів пропонує нам вивчення голови Олівера Кромвеля. У дев'ятьох яскравих ілюстраціях (*рис. 1*) автор пропонує простежити подорож голови диктатора і наочно продемонструвати зміну ставлення суспільства до минулого [16, с. 96-98].

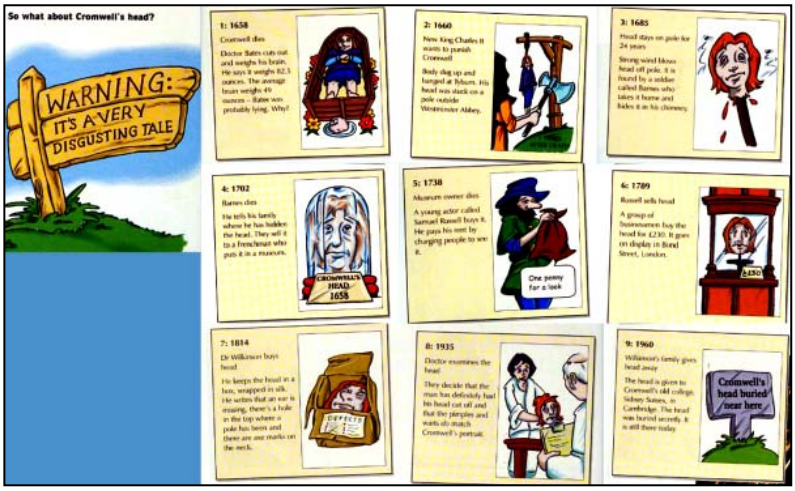

Рис. 1. *Подорож голови Олівера Кромвеля*

Паралельно із цим у підручнику висвітлено історію повсякдення. Автор звертає увагу на матеріальну культуру війни через детальний розбір обладунків пікінера та мушкетера (*рис. 2*). Через такий візуальний аналіз формується розуміння тактичної взаємозалежності родів військ, а технологія є не просто фоном, а активним чинником, який визначав перебіг історичних подій [16, с. 78-82].

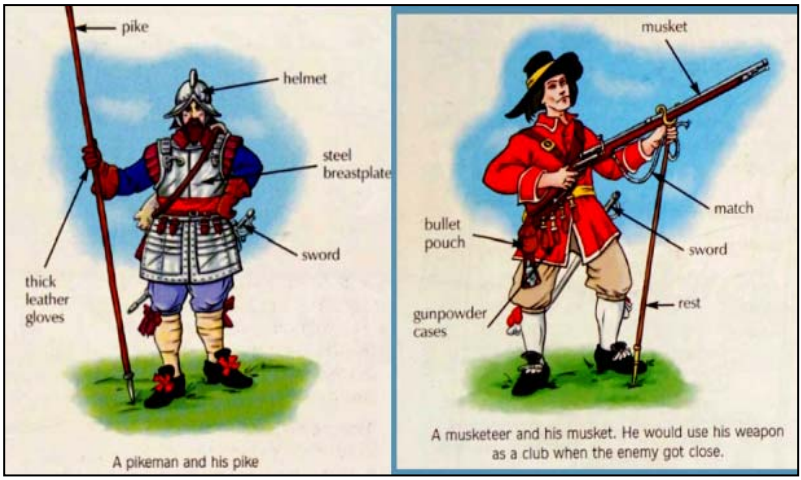

Рис. 2. *Обладунки пікінера та мушкетера*

Водночас автор активно залучає комікси (див. *рис. 3*). У підручнику представлені невеликі історії, котрі передають зміст початку революції. Такий підхід змушує учнів аналізувати ситуацію, де Громадянська війна постає не як боротьба «добра зі злом», а як зіткнення різних світоглядів, кожен з яких мав своє обґрунтування. Це формує навички критичного мислення та здатності розуміти мотиви історичних діячів у контексті їхнього часу [16, с. 76-77].

Однією з головних особливостей підручника є специфіка висвітлення страти Карла I, яка подана у формі сучасного інтерв'ю. Такий прийом допомагає сформувати відчуття присутності, а формат репортажу дозволяє глибше дослідити перебіг подій через добірку запитань (див. *рис. 4*). Таке поєднання дозволяє не лише актуалізувати матеріал, а й спонукає учнів до емпатичного проживання історичних фактів як особистого емоційного досвіду [15, с. 108].



Рис. 3. *Комікс*



Рис. 4. *Інтерв'ю з минулого*

Варто зазначити, що у британських школах підручник часто виконує лише допоміжну функцію, тоді як пріоритет надається авторським педагогічним матеріалам. Яскравим прикладом такого підходу є методична розробка «English Civil War», яка передбачає активну картографічну роботу (див. *рис. 5*). Головна перевага цього завдання, порівняно з використанням готових атласів, полягає у тому, що учні повинні самостійно визначати місця ключових битв. При цьому робота не обмежується механічним нанесенням об'єктів на карту, бо школярі описують перебіг бойових дій, характеризують історичні постаті, визначають причини, результати та наслідки конкретних зіткнень для загального ходу революції. Такий комплексний підхід активізує основні когнітивні функції учнів. Водночас схожий формат розвиває навички встановлення причинно-наслідкових зв'язків, адже розміщуючи битви на карті Об'єднаного Королівства, школярі самостійно роблять висновки про стратегічне значення певних регіонів. Це дозволяє трансформувати сприйняття історії зі статичної констатації фактів у розуміння динамічного процесу, де кожен рух армії підпорядкований певній військовій та політичній логіці [7].

На сьогодні широкої популярності набуло використання під час уроків інтерактивних технологій. Їхня доцільність пояснюється не лише підтриманням інтересу учнів під час заняття, а й їх результативністю. Використання інноваційних технологій має свої переваги, зокрема забезпечує адаптацію рівня знань учнів та їх темп, швидкий зворотній зв'язок, а також допомагає будувати індивідуальну траєкторію школярів [3, с. 117].

Показовим прикладом такої гейміфікації є ресурс «British Civil Wars», який був розроблений у рамках проєкт Університету Ньюкасла, де перевірка та контроль знань поєднується з ігровими технологіями [11].

Одним із найголовніших компонентів мікроструктури уроку є узагальнення та систематизація знань, тому визначений ресурс пропонує вправи «на перетягування» – це такі завдання, де учні віртуально мають можливість перетягувати об'єкти та виконувати різного роду завдання. Одним із показових завдань є комплектування аргументів, учням запропоноване ключове питання про справедливість суду над Карлом I [11].

Головним чином, історія революції є актуальною не лише в Об'єднаному Королівстві. Перебіг та наслідки поширилися на всю територію британських островів, тому специфіка її вивчення у школах Республіки Ірландіє є не аби як актуальним.

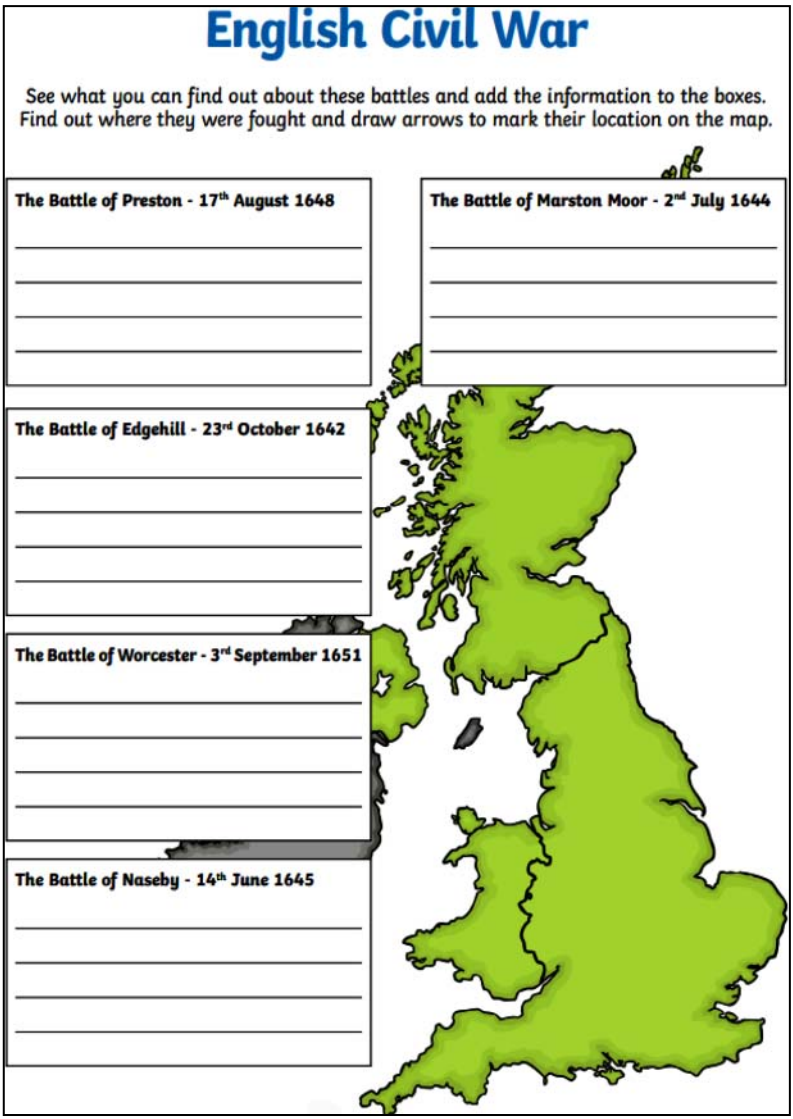

Рис. 5. *Робота з картою*

Говорячи про систему освіти загалом, то базова загальна середня освіта в Республіці Ірландія поділена на два періоди, вони називають їх «Junior Cycle» (Молодший цикл) та «Senior Cycle» (Старший цикл). Перший цикл триває три роки, віко-

вою одиницею є учні від 12-ти до 15-ти років. Цей цикл слугує фундаментом для загальноосвітньої підготовки. Навчальна програма цього етапу базується на розвитку ключових компетентностей та завершується загальним оцінюванням навчальних досягнень учнів, за результатами якого вони отримують сертифікат «Junior Cycle Profile of Achievement» (Свідоцтво навчальних досягнень молодшого циклу). Цей документ відображає не лише результати державних іспитів, але й досягнення в рамках класного оцінювання – це є яскравим прикладом холістичної педагогіки, де в поле зору ставляться не лише іспитові бали, а й особистість дитини, її розвиток упродовж періоду навчання в школі [10].

Другий старший цикл охоплює вікову категорію від 16-ти до 18-ти років, характеризується академічною диверсифікацією та професійною орієнтацією. Цей етап може тривати два або три роки, залежно від того, чи обирає учень «Transition Year» (Перехідний рік) – це період у житті дитини, котрий присвячений здобуттю практичного досвіду та особистісному розвитку без формальних іспитів [10].

Завершальна частина навчання передбачає вибір однієї з трьох спеціалізованих програм, кожна з яких веде до державних іспитів: 1) Звичайна програма «Established Leaving Certificate» (Традиційна програма випускного сертифіката), який є основним для вступу до університетів; 2) Професійна програма «Leaving Certificate Vocational Programme» (Професійно-орієнтована програма випускного сертифіката), котрий поєднує навчальні предмети з технічними напрямами; 3) Прикладна програма «Leaving Certificate Applied» (Прикладна програма випускного сертифіката), що орієнтована на підготовку до трудової діяльності та подальшої професійної освіти, однак що важливо не дає прямого доступу до вищих навчальних закладів [10].

В ірландській школі, зокрема у старшому циклі історія не подається як низка вибраних фрагментів подій від найдавніших часів до сьогодення. Головною особливістю програми є те що учні мають досліджувати події так, як це роблять історики, тобто через роботу з документами, архівними матеріалами, доказами, розуміючи, що метою історичної науки є намагання реконструювати минуле, а не викласти закономірний перелік подій [9, с. 2].

Події Англійської революції та Громадянської війни не вивчаються окремо як суто англійські події, що мали вплив на Ірландію. Вони інтегровані в ширшу тему ірландської історії під назвою «Королівство проти колонії», що охоплює боротьбу за владу на острові в період з 1603 по 1660 рр. [9, с. 12].

У межах цієї теми учні детально розглядають політичний поділ на «роялістів» – ті що підтримали корону та «парламентарів», а також аналізують радикальні політичні зміни, принесені «Кромвелівським експериментом», як його називають у програмі, включаючи наслідки для земельної власності та структури суспільства [9, с. 20].

Для розуміння причин і наслідків революції учні мають оперувати специфічними історичними поняттями. Окрім політичних термінів, програма виділяє концепції, що стосуються земельних та релігійних конфліктів тієї доби, які були невід'ємною частиною революційних процесів на Британських островах.

Водночас важливо зазначити, що тема Революції, а особливо постать Олівера Кромвеля є надзвичайно чутливою, адже Ірландія пережила найбільше страждань у період його протекторату. Таким чином, для глибокого розуміння специфіки висвітлення теми в країні, важливо розглянути суспільні погляди. На відомій інтернет платформі Quora було розміщено опитування «Як люди в Ірландії дивляться на Олівера Кромвеля сьогодні?» Згідно з наданими коментарями, переважна більшість сучасних жителів Ірландії ставиться до Олівера Кромвеля з глибокою відразою, ненавистю та історичним болем, часто характеризуючи його як «геноцидного маніяка» або «м'ясника». Вони вважають його найбільшим уособленням зла та часто порівнюють його із найвідомішими узурпаторами всіх часів. Такі думки базуються на подіях 1649 р., коли відбувалася облога Вексфорда та Дрогеди. Згідно з оцінками дослідників кампанія Кромвеля призвела до знищення близько 25% населення, а насильницьке переселення ірландців розглядається як спланована чистка. Крім того, в окремих регіонах країни одна згадка про нього призводить до колективного обурення, що свідчить про колосально низький авторитет Кромвеля в країні [8].

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

Під час дослідження встановлено, що децентралізована модель історичної освіти в Об'єднаному Королівстві надає варіативний характер інтерпретацій теми Англійської революції залежно від регіону та національних пріоритетів. Попри автономність освітніх систем Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії, їх об'єднує спільна стратегічна мета, а саме формування критичного мислення, громадянської свідомості та здатності до емпатійного осмислення складних історичних подій.

Водночас у Республіці Ірландії вивчення революційних подій інтегрується в ширший національний наратив, що зумовлено історичною пам'яттю та специфікою суспільного сприйняття постаті Олівера Кромвеля. Отримані результати підтверджують те, що зміст і методика викладання історії безпосередньо залежать від політичного, культурного та соціального середовища.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у поглибленому порівняльному аналізі конкретних навчальних матеріалів, цифрових ресурсів та практик гейміфікації, а також у вивченні впливу суспільної пам'яті на формування шкільних програм з історії. Доцільним є також дослідження сприйняття учнями революційних подій у різних регіонах Британських островів із метою уточнення ефективності запропонованої моделі викладання.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Боровець І., Грачов А., 2019. Викладання історії у середній школі Великої Британії на межі XX–XXI ст., *Проблеми дидактики історії:* збірник наукових праць, Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, № 10, 115–131.
2. Рабцун О., 2025. Сучасні методичні підходи до викладання історії Тюдорів у школах Об'єднаного Королівства, *Проблеми дидактики історії:* збірник наукових праць, № 16, 88–99.
3. Франчук Н.П., 2025. Переваги та недоліки застосування інноваційних технологій в освітньому процесі, *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали XV Міжнар. науково-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 10 квіт. 2025 р. Тернопіль, 116–118.
4. Council for the Curriculum, Examinations & Assessment. Curriculum. Environment and Society. History. URL: https://ccea.org.uk/key-stage-3/curriculum/environment-society/history (дата звернення: 28.01.2026).
5. Curriculum for Wales. Humanities. *Hwb*. URL: https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/humanities/ (дата звернення: 28.01.2026).
6. Department for Education. National curriculum in England: history programmers of study. *GOV.UK*. URL: https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study (дата звернення: 30.01.2026).
7. English Civil War Lesson Plans (PDF) Pack. *Twinkl*. URL: https://www.twinkl.co.uk/resource/t2-h-5264-english-civil-war-pack (дата звернення: 05.02.2026).
8. How do people in Ireland today view Oliver Cromwell?. *Quora*. URL: https://www.quora.com/How-do-people-in-Ireland-today-view-Oliver-Cromwell (дата звернення: 15.02.2026).

9. Leaving certificate. History syllabus (ordinary and higher levels), 2003, Dublin: Government of Ireland, 51 p. URL: https://www.curriculumonline.ie/senior-cycle/senior-cycle-subjects/history/ (дата звернення: 06.02.2026).
10. Overview of the Irish education system. *Citizens Information*. URL: https://www.citizensinformation.ie/en/education/the-irish-education-system/overview-of-the-irish-education-system/ (дата звернення: 06.02.2026).
11. Quizzes & Games. *British Civil Wars. Learn and revise for Key Stage 3*. URL: https://britishcivilwars.ncl.ac.uk/quizzes-games/ (дата звернення: 15.02.2026).
12. Social studies. *Education Scotland*. URL: https://education.gov.scot/parentzone/curriculum-in-scotland/curriculum-areas/social-studies (дата звернення: 27.01.2026).
13. The Education (Northern Ireland) Order 2006. *Legislation.gov.uk*. URL: https://www.legislation.gov.uk/nisi/2006/1915/contents/made (дата звернення: 04.02.2026).
14. Welsh Parliament, 2024. Children, Young People and Education Committee, Implementation of education reforms: Interim Report, Cardiff: Senedd Commission, 61 p.
15. Wilkes A., 2014. Key Stage 3 History Renaissance, Revolution and Reformation: Britain 1509–1745, Oxford University Press, 119 p.
16. Wilkes A., 2004. Renaissance, Revolution and Reformation (Folens History), Folens Publishers, 128 p.

THE ENGLISH REVOLUTION IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF THE UNITED KINGDOM AND THE REPUBLIC OF IRELAND

Rabtsun Oleksandr,
Master's Degree Student (Second Cycle of Higher Education)
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-8494-4374
istp2b21.rabtsun@kpnu.edu.ua

Abstract. *The article examines the peculiarities of studying the renowned revolutionary history of 17th-century England within the educational system of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, where this topic serves as a national precedent, as well as within the educational system of the Republic of Ireland, where revolutionary events play the role of an antagonist. At the same time, the publication provides a general overview of the educational systems and history curricula of England, Wales, Northern Ireland, Scotland, and the Republic of Ireland. Particular attention is given to the teaching of history in England, highlighting the specifics of class division and the features of the curriculum in determining thematic content. Attention is also paid to the new and unique curriculum in Wales, which introduces an innovative approach to learning history through the integration of subjects. The study reveals the specifics of education in Northern Ireland, where considerable emphasis is placed on media literacy. In addition, a completely different «Curriculum for Excellence» operating in Scotland is*

examined. To better understand the profound consequences of the revolution, the curriculum of the Republic of Ireland is also analyzed, focusing on the main features of education in this country. For a deeper understanding of the consequences of Oliver Cromwell's activities, a social survey is considered, in which Irish respondents express their views on this historical figure. The study also includes a practical review of teaching materials, such as methodological guidelines and textbooks.

Keywords: *English Revolution; curriculum; competencies; media literacy; Oliver Cromwell; United Kingdom; key stage; humanities; cycle; Republic of Ireland.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Borovets I., Hrachov A., 2019. Vykladannia istorii u serednii shkoli Velykoi Brytanii na mezhi XX–XXI st. [Teaching history in secondary schools of Great Britain at the turn of the 20th–21st centuries], *Problemy dydaktyky istorii:* zbirnyk naukovykh prats, Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka, 10, 115–131.
2. Rabtsun O., 2025. Suchasni metodychni pidkhody do vykladannia istorii Tiudoriv u shkolakh Obiednanoho Korolivstva [Modern methodological approaches to teaching the history of the Tudors in schools of the United Kingdom], *Problemy dydaktyky istorii:* zbirnyk naukovykh prats, 16, 88–99.
3. Franchuk N.P., 2025. Perevahy ta nedoliky zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi [Advantages and disadvantages of using innovative technologies in the educational process], *Suchasni tsyfrovi tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy*: materialy XV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (Ternopil, April 10, 2025), Ternopil, 116–118.
4. Council for the Curriculum, Examinations & Assessment, n.d. Curriculum. Environment and Society. History. Available at: https://ccea.org.uk/key-stage-3/curriculum/environment-society/history (Accessed: 28 January 2026).
5. Curriculum for Wales, n.d. Humanities. Hwb. Available at: https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/humanities/ (Accessed: 28 January 2026).
6. Department for Education, n.d. National curriculum in England: history programmes of study. GOV.UK. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study (Accessed: 30 January 2026).
7. English Civil War Lesson Plans (PDF) Pack, n.d. Twinkl. Available at: https://www.twinkl.co.uk/resource/t2-h-5264-english-civil-war-pack (Accessed: 5 February 2026).
8. How do people in Ireland today view Oliver Cromwell?, n.d. Quora. Available at: https://www.quora.com/ How-do-people-in-Ireland-today-view-Oliver-Cromwell (Accessed: 15 February 2026).

9. Leaving Certificate, 2003. History syllabus (ordinary and higher levels), Dublin: Government of Ireland, 51 p. Available at: https://www.curriculumonline.ie/senior-cycle/senior-cycle-subjects/history/ (Accessed: 6 February 2026).
10. Overview of the Irish education system, n.d. Citizens Information. Available at: https://www.citizensinformation.ie/ en/education/the-irish-education-system/overview-of-the-irish-education-system/ (Accessed: 6 February 2026).
11. Quizzes & Games. British Civil Wars, n.d. Learn and revise for Key Stage 3. Available at: https://britishcivilwars.ncl.ac.uk/quizzes-games/ (Accessed: 15 February 2026).
12. Social studies, n.d. Education Scotland. Available at: https://education.gov.scot/parentzone/curriculum-in-scotland/ curriculum-areas/social-studies/ (Accessed: 27 January 2026).
13. The Education (Northern Ireland) Order 2006, 2006. Legislation.gov.uk. Available at: https://www.legislation.gov.uk/nisi/2006/1915/contents/made (Accessed: 4 February 2026).
14. Welsh Parliament, Children, Young People and Education Committee, 2024. Implementation of education reforms: Interim Report, Cardiff: Senedd Commission, 61 p.
15. Wilkes A., 2014. Key Stage 3 History Renaissance, Revolution and Reformation: Britain 1509–1745, 3rd ed., Oxford: Oxford University Press, 119 p.
16. Wilkes A., 2004. Renaissance, Revolution and Reformation (Folens History), Dublin: Folens Publishers, 128 p.

Отримано 10.02.2026 р.

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.117-127
УДК 37.013.42:17:94:37.091.3

Грубі Тетяна Вікторівна,
кандидат соціологічних наук, доцент,
доцент кафедри політології та філософії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8844-5842
biletsky.tatiana@kpnu.edu.ua

ЕТИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ВІДНОСИНИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. *У статті розглянуто проблему етичних педагогічних відносин як однієї із базисних складників формування моральних якостей особистості здобувачів вищої освіти в умовах трансформації сучасного освітнього простору. Обґрунтовано значення педагогічної взаємодії, заснованої на засадах гуманізму, справедливості, поваги до людської гідності та моральної відповідальності викладача. Розкрито роль педагога як носія моральних цінностей і зразка етичної поведінки, а також окреслено практичні напрями реалізації етичних відносин у освітньому та виховному процесі закладу вищої освіти.*

Ключові слова: *етичні педагогічні відносини, педагогічна взаємодія, моральні якості особистості, професійна етика викладача, моральна культура, вища освіта.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Під час реформування системи вищої освіти України та її поступової інтеграції до європейського освітнього простору особливої актуальності набуває питання підвищення якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Сучасні освітні стратегії дедалі більше орієнтуються не лише на формування фахових компетентностей, а й на забезпечення цілісного, гармонійного розвитку особистості здобувача вищої освіти. Важливою складовою цього процесу є виховання стійких цін-

© Грубі Тетяна, 2026

нісних орієнтацій, моральної відповідальності та здатності до етичного самовизначення.

Соціокультурні трансформації, зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією освіти, зростанням інформаційного навантаження та змінами у комунікативних практиках студентської молоді, істотно впливають на систему моральних норм і уявлень. За таких умов традиційні педагогічні підходи потребують переосмислення та доповнення етичним виміром, який забезпечує гуманістичну спрямованість освітнього процесу. Етичні педагогічні відносини постають як інтегративний чинник виховання, що сприяє розвитку емпатії, толерантності, поваги до прав і свобод людини, відповідального ставлення до себе й інших [1].

Водночас результати сучасних наукових досліджень та освітніх практик засвідчують недостатній рівень сформованості моральної культури значної частини молоді, котра виявляється у зниженні соціальної відповідальності, поширенні прагматичних установок, труднощах міжособистісної взаємодії. Зазначене актуалізує потребу в пошуку та впровадженні ефективних педагогічних механізмів морального виховання, центральне місце серед яких посідають етичні педагогічні відносини.

Проблематика педагогічної взаємодії та її етичних засад широко представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. У дослідженнях К. Альбуханової-Славської, Г. Андреєвої, Г. Балла, Л. Карамушки, С. Максименка та інших учених педагогічну взаємодію розглядають як багатовимірну систему, що впливає на особистісний розвиток, професійне становлення та моральне самовизначення здобувачів освіти. З позицій педагогіки її інтерпретують як процес співпраці, співтворчості та взаємного впливу суб'єктів освітнього процесу.

Науковці підкреслюють, що морально-педагогічні засади освітнього середовища ґрунтуються на сформованості моральної свідомості його учасників. До її структурних компонентів відносять, моральні знання та моральні почуття. Моральні знання є специфічною формою духовного освоєння соціального досвіду, результатом усвідомлення норм, принципів і цінностей моралі. Моральні почуття, у свою чергу – формою безпосереднього, емоційно забарвленого переживання морального ставлення особистості до людей, подій, явищ та власних вчинків.

Визначені компоненти моральної свідомості не формуються ізольовано, а розвиваються в процесі безпосередньої соціальної та освітньої взаємодії. Саме освітнє середови-

ще закладу вищої освіти є простором, у межах якого моральні знання та моральні почуття набувають практичного змісту, закріплюються у вигляді переконань та моделей поведінки. У цьому контексті особливого значення набуває характер педагогічної взаємодії, котра забезпечує інтеграцію когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів моральної свідомості та визначає напрями морального розвитку особистості здобувача освіти [2, 3, 4].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розкриття змісту етичних педагогічних відносин як важливої умови формування моральних якостей особистості здобувачів вищої освіти, а також визначення основних напрямів їх реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти. З огляду на мету окреслено такі завдання: проаналізувати наукові підходи до проблеми етичної педагогічної взаємодії; уточнити сутність ключових понять дослідження; визначити першочергові етичні принципи педагогічних відносин та окреслити практичні умови їх ефективного впровадження у діяльність закладу вищої освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У науковій літературі педагогічна взаємодія визначається як цілеспрямований процес спільної діяльності викладача і здобувача вищої освіти, що базується на взаємній повазі, довірі та визнанні гідності кожної сторони. Водночас наголошується на її виразному етичному характері, оскільки у процесі взаємодії педагог свідомо чи неусвідомлено транслює систему цінностей, моральних норм, переконань і моделей поведінки, що засвоюються студентами та впливають на їхній світогляд.

До ключових етичних принципів педагогічної взаємодії науковці відносять передусім принцип поваги до гідності особистості, що передбачає визнання права здобувачів освіти на індивідуальність, свободу думки, вибору та самовираження, а також недопустимість будь-яких форм приниження, тиску чи маніпуляції. Не менш важливим є принцип гуманізму, котрий утверджує цінність кожної особистості та виключає застосування жорстких, репресивних методів педагогічного впливу.

Суттєву роль у формуванні моральної культури відіграє принцип педагогічної справедливості, що реалізується через забезпечення рівних умов для всіх здобувачів освіти, об'єктивність оцінювання та коректне реагування на порушення

норм і правил. Принципи щирості, відкритості, доброзичливості та підтримки сприяють створенню атмосфери довіри, емоційної безпеки та моральної відкритості, необхідної для засвоєння етичних норм. Окреме місце посідає принцип моральної відповідальності викладача за власні вчинки, моральний клімат академічної спільноти та формування ціннісного світу молодого покоління.

Педагог у цьому контексті постає не лише як транслятор знань, а як носій моральних цінностей і зразок етичної поведінки. Саме через повсякденну практику взаємодії він демонструє способи розв'язання конфліктних ситуацій без агресії, толерантне ставлення до помилок, відповідальність і послідовність у прийнятті рішень.

Ефективне формування моральності сучасної студентської молоді передбачає організацію системної педагогічної підтримки, котра включає створення умов для морального самовираження здобувачів освіти шляхом залучення їх до дискусій, обговорень, творчих і соціальних проєктів; підтримку моральної автономії через сприяння усвідомленню власних ціннісних орієнтирів; розвиток критичного мислення, здатного протистояти маніпулятивним впливам; а також постійну комунікацію педагога зі студентами на засадах доброзичливості, чесності та гуманності.

Отже, процес формування моральних якостей учасників освітнього процесу значною мірою детермінується особистісними та професійними характеристиками педагога. Етичні засади педагогічної взаємодії є одним із провідних чинників цього процесу та потребують цілеспрямованої підтримки на інституційному рівні.

У контексті реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання в системі освіти особлива увага приділяється утвердженню особистісно орієнтованого підходу, що передбачає не лише засвоєння професійних знань і навичок, а й розвиток творчого потенціалу, моральної свідомості та унікальної індивідуальності майбутнього фахівця. Здобувач вищої освіти має набути здатності діяти відповідально, ініціативно та етично, поєднуючи професійну компетентність із толерантністю, почуттям власної гідності та соціальною відповідальністю.

Формування моральності здобувачів освіти є складним багатовимірним процесом, котрий охоплює розвиток моральної свідомості, почуттів, волі та поведінки. Зокрема, формування моральної свідомості пов'язане з вихованням здатності розрізняти добро і зло, морально прийнятне та аморальне, а також з усвідомленням наслідків власних вчинків [2, с. 24].

Погоджуємося з позицією науковців, які підкреслюють, що виховання духовних і моральних ціннісних орієнтацій не може зводитися до зовнішнього примусу. Йдеться про створення в освітньому середовищі умов для саморозвитку, самовдосконалення та активного залучення здобувачів вищої освіти до духовно й морально спрямованої діяльності. У результаті такі цінності інтегруються в особистісну структуру майбутніх фахівців і проявляються у їхній поведінці, професійних рішеннях та соціальній активності [3, с. 179].

Під час формування моральної культури доцільно спиратися як на загальнопедагогічні принципи гуманізації, демократичності, системності, єдності освітньої та виховної діяльності, так і на специфічні принципи, що відображають сучасні умови професійної підготовки. До них належать:

– принцип спрямованості виховної роботи на етапі фахового становлення здобувачів освіти, що вимагає інтеграції етичного змісту у освітніх компонентах та професійну підготовку;

– принцип опори на українську сакральну етику, як основу духовно-моральних орієнтирів, які поєднують національні традиції з загальнолюдськими цінностями;

– принцип занурення студентів у власний внутрішній світ, розвиток здатності до моральної рефлексії, самопізнання та аналізу особистого досвіду морального вибору;

– принцип налагодження взаємодії між здобувачами вищої освіти та викладачами, що забезпечує довірливу атмосферу, необхідну для розвитку моральних норм і цінностей у студентському середовищі;

– принцип зосередженості на кінцевому результаті – цілісному формуванні моральної культури як інтегрованої характеристики особистості фахівця [5, с. 317-318].

У контексті цих принципів можемо запропонувати низку практичних рекомендацій педагогам для формування моральності студентів засобом етичних відносин. Важливим підходом вважаємо усвідомлення та розвиток професійної етики викладача, що передбачає не лише знання етичних норм, а й постійну роботу над моральною рефлексією, емоційною саморегуляцією та вмінням діяти етично в умовах невизначеності. Особливо актуальним у цьому контексті є формування морально-етичної чутливості, тобто здатності помічати етичні аспекти у професійних ситуаціях, співпереживати, аналізувати наслідки своїх рішень і вчинків у міжособистісній комунікації.

На практиці реалізація цього підходу потребує цілеспрямованого вдосконалення професійної підготовки й під-

вищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Так, у межах різних програм підвищення кваліфікації в українських вишах викладачі беруть участь у тренінгах, семінарах, майстер-класах, присвячених проблематиці педагогічного такту, етичної взаємодії, конфліктології, педагогічної толерантності. У межах практичних занять у педагогів є можливість отримати навики моделювання етичних конфліктів, ведення щоденника етичної рефлексії, а також застосування методик емоційного самоспостереження. Ці заходи не лише розширюють знання викладачів про сучасні виклики в етичній площині, але й формують практичні навички вирішення морально-педагогічних ситуацій.

Досить ефективно цей підхід реалізовано через інтеграцію етичної освіти науково-педагогічних працівників у систему внутрішньо-професійного розвитку через проведення внутрішніх корпоративних тренінгів на теми академічної доброчесності, культури мовлення, ненасильницької комунікації, в межах яких педагоги обговорюють реальні кейси, пов'язані з моральними дилемами у викладанні, включаючи оцінювання, використання освітніх технологій, стосунки зі студентами різних соціокультурних груп.

У межах внутрішньої політики забезпечення якості освіти у більшості вітчизняних вишів проводять регулярні опитування студентів щодо етичної поведінки викладачів, їхньої доброзичливості, об'єктивності, коректності у спілкуванні. Зворотний зв'язок, отриманий таким чином, не лише сприяє підвищенню педагогічної відповідальності, однак й дозволяє створювати атмосферу взаємоповаги та довіри в освітньому процесі.

Важливим принципом, реалізація якого також дозволить оптимізувати процес формування моральної культури студентів, є інтеграція морально-етичних тем у навчальний та виховний процес закладу освіти, яка може реалізовуватися через впровадження спеціалізованих дисциплін з етики або професійної деонтології та через внесення етичних компонентів у вже наявні навчальні курси. Наприклад, у курсах інформатики чи біоетики студентам пропонуються кейси щодо відповідального використання технологій, етичних аспектів штучного інтелекту, цифрової приватності. Актуальним є також внесення морально-етичних тем (академічна доброчесність, культура діалогу, етичне лідерство, соціальна відповідальність) у виховний процес через години куратора, студентські клуби, відкриті лекції, кінопокази з подальшим обговоренням етичного змісту фільмів, зустрічі з громадськими діячами, волонтерами, духовними особами.

У межах реалізації зазначених принципів важливим є розвиток професійної етики викладача, котра передбачає постійну роботу над власною моральною рефлексією, емоційною саморегуляцією та здатністю діяти етично в умовах педагогічної невизначеності. Практика підвищення кваліфікації педагогів, участь у тренінгах з педагогічного такту, конфліктології, ненасильницької комунікації та академічної доброчесності сприяє формуванню морально-етичної чутливості й підвищує якість педагогічної взаємодії.

Як засвідчують наукові дослідження здобувачі вищої освіти високо цінують діалогічність, повагу, відмову від маніпуляцій та орієнтацію викладача на особистісний розвиток. Партнерська педагогічна взаємодія, заснована на етичних засадах, детермінує умови для формування морально свідомої, соціально відповідальної та професійно зрілої особистості майбутнього фахівця.

На практиці така партнерська педагогічна взаємодія виявляється у кількох ключових аспектах. По-перше, це етичне ставлення викладача до особистості студента, яке передбачає повагу до його гідності, визнання його права на помилку, підтримку ініціативи. По-друге, це можливість реальної участі студентів у прийнятті рішень, які стосуються особливостей освітнього процесу. Принцип діалогічності підтримується через постійний обмін зворотним зв'язком між студентами й викладачами, використання методів «рівного навчання», фасилітаційних сесій, а також активної участі студентства в плануванні освітнього процесу. Це сприяє не лише підвищенню рівня академічної відповідальності, але й формує етично налаштовану, морально свідому особистість.

Дієвою практикою в контексті розвитку та оптимізації моральної рефлексії здобувачів освіти є проведення тренінгових занять. Пропонуємо програму такого тренінгу, що складається із чотирьох тренінгових модулів (по 2-3 години кожен), які можна проводити як окремий курс морального саморозвитку або інтегрувати в освітньо-виховну діяльність навчального закладу.

Метою такого тренінгу є формування навичок моральної рефлексії, самопізнання, усвідомлення ціннісних орієнтацій та відповідального ставлення до себе, інших і професійної діяльності. Цільовою аудиторією є здобувачі вищої освіти усіх курсів навчання. Після завершення програми слухачі глибше усвідомлюватимуть свої моральні установки та цінності; отримують навики етичного діалогу, можуть розпізнавати й аналізувати моральні виклики у професійній та соціальній сферах.

Програма тренінгу

№ з/п	Тема модуля	Зміст	Методи
Модуль 1.	Хто я і які мої цінності?	1. Вправи на самопізнання: «Ціннісний портрет особистості», «Мої три головні моральні принципи». 2. Техніка «Моральне дзеркало» (опис ситуації, де студент вчинив або не вчинив по совісті). 3. Рефлексивне коло: «У яких ситуаціях я пишався собою як людиною?».	Індивідуальна робота, групові обговорення, коло довіри, проєктивні запитання.
Модуль 2.	Як ухвалювати морально обґрунтовані рішення?	1. Вправа: аналіз дилем (наприклад: «допомогти другові чи дотриматись правил», «скасувати заняття через волонтерство»). 2. Метод моральної репліки: «Що я сказав би в цій ситуації, якби був героєм/героїнею?». 3. Групова гра «Етичний суд» (судове слухання моральної справи з ролями).	Кейс-аналіз, рольова гра, метод Сократа.
Модуль 3.	Як розуміти й підтримувати інших?	1. Вправи: «Сліди в піску» (як мої вчинки вплинули на інших), «Лист до людини, якій я завдячую». 2. Обговорення фільмів/уривків (наприклад: «Заплати іншому», «12 розгніваних чоловіків»). 3. Групова вправа: «Скринька відповідальності», що я можу зробити вже зараз для морального зростання спільноти?	Арт-рефлексія, обговорення фільмів, колективне обговорення.
Модуль 4.	Яким фахівцем я хочу бути?	1. Вправа «Мій професійний моральний кодекс». 2. Груповий проєкт: «Етична ініціатива в нашій академічній спільноті» (волонтерство, доброчесність, інклюзія). 3. Підсумкова вправа: «Що я зрозумів/зрозуміла про себе як моральну особистість?».	Командна робота, презентації, фасилітаційні техніки.

Кожен із чотирьох модулів тренінгової програми спрямований на поступове розкриття особистісного потенціалу здобувача освіти, розвиток його ціннісної самосвідомості, здатності до морального вибору, емпатії та соціальної відповідальності.

Перший модуль – «Хто я і які мої цінності?» закладає фундамент морального самопізнання. Завдяки вправам на саморефлексію (зокрема «Ціннісний портрет» та техніці «Моральне

дзеркало») студенти отримують змогу усвідомити власні моральні принципи, пригадати значущі ситуації життєвого вибору, ідентифікувати свої етичні орієнтири. Це дозволяє їм сформулювати первинну моральну позицію, що є базовою умовою для подальшого розвитку моральної культури.

У другому модулі – «Як ухвалювати морально обґрунтовані рішення?», учасники тренінгу навчаються аналізувати етичні дилеми та приймати зважені рішення з урахуванням моральних наслідків. Через кейс-аналіз, рольові ігри, обговорення альтернативних варіантів поведінки, молодь практикує навички моральної аргументації, критичного мислення.

Третій модуль – «Як розуміти й підтримувати інших?» акцентує увагу на розвитку емпатії. Через вправи, пов'язані з вдячністю, аналізом емоційних ситуацій, переглядом фільмів та обговоренням вчинків персонажів, учасники розвивають здатність бачити іншого як цінність, співпереживати.

Четвертий модуль – «Яким фахівцем я хочу бути?», стимулює студентів до проєктування власної етичної ідентичності в професійному контексті. Через створення особистого морального кодексу, роботу над колективними ініціативами з доброчесності, інклюзії чи волонтерства, учасники усвідомлюють значущість моральних засад для професійної діяльності.

Програма тренінгу є гнучкою та адаптивною: її можна впроваджувати як факультативний курс, як частину в межах навчальних курсів: «Етика», «Психологія», «Культура професійного спілкування», або як компонент виховної програми академічної доброчесності.

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

У ході дослідження нами з'ясовано, що етичні педагогічні відносини у закладі вищої освіти є не лише складником професійної культури науково-педагогічного працівника, а й суттєвим чинником формування моральних якостей здобувачів. Саме якість взаємодії «викладач–студент», яка побудована на повазі до гідності, гуманізмі, справедливості та відповідальності, детермінує виховний потенціал освітнього середовища й забезпечує довіру, відкритість до діалогу та готовність до саморозвитку.

З'ясовано, що моральний розвиток здобувачів освіти активізується за умов послідовного впровадження етичних норм у щоденні практики навчання: педагогічну комунікацію, оцінювання, розв'язання конфліктів, організацію співпраці та

академічне наставництво. Підкреслено, що етичність взаємодії підсилює мотивацію до навчання, формує відповідальне ставлення до власних рішень і вчинків, сприяє розвитку емпатії та толерантності, а також підтримує становлення моральної автономії студентської молоді.

Водночас виявлено, що ефективність реалізації етичних педагогічних відносин значною мірою залежить від цілісності підходу: узгодженості цінностей усіх учасників освітнього процесу, наявності чітких етичних орієнтирів у нормативній та організаційній культурі ЗВО, а також готовності викладача до рефлексії власної педагогічної позиції. Отже, етичний компонент педагогічної взаємодії доцільно розглядати як системну умову, котра інтегрує навчальні й виховні впливи в єдиному освітньому просторі.

Перспективи подальших досліджень, доцільно пов'язати з емпіричним вивченням ефективних моделей етичної взаємодії у різних форматах навчання (очному, змішаному, дистанційному), уточненням критеріїв та індикаторів сформованості моральних якостей здобувачів, а також розробленням і апробацією практичних інструментів для підготовки науково-педагогічних працівників до етично виваженої педагогічної діяльності (тренінгові програми, кейс-методики, протоколи ненасильницької комунікації, підходи до справедливого оцінювання). Окремої уваги потребує дослідження зв'язку етичного клімату академічної спільноти з академічною доброчесністю та психологічною безпекою освітнього середовища.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Васильєва М.П., 2003. Теорія педагогічної деонтології, Харків: Нове слово, 216 с.
2. Верхоляк М.Р., 2019. Моральне виховання особистості: методичні рекомендації для самостійної роботи студентів І курсу спеціальності 231 «Соціальна робота» з курсу «Педагогіка», Львів: Растр-7, 82 с.
3. Вознюк Н.М., 2005. Етико-педагогічні основи формування особистості, Київ: Центр навчальної літера тури, 196 с.
4. Максюта Р.С., Костиря І.В., 2023. Виховання духовних моральних ціннісних орієнтацій студентів у закладах вищої освіти, *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес:* матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. студ. і аспірантів, 19-20 квітня 2023 р. / гол. ред. А.В. Кіпенський; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т», Харків, 178-179.
5. Романюк С., Костащук О., 2023. Виховання моральної культури як орієнтир професійного становлення майбутнього вчителя, *Проблеми освіти*, Вип. 2 (99), 308-321.

ETHICAL PEDAGOGICAL RELATIONS AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF MORAL QUALITIES OF THE INDIVIDUAL

Hrubi Tetiana,
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Political Science and Philosophy
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8844-5842
biletsky.tatiana@kpnu.edu.ua

Abstract. *The article examines the issue of ethical pedagogical relations as one of the fundamental components in the formation of moral qualities of higher education students in the context of the transformation of the modern educational space. The importance of pedagogical interaction based on the principles of humanism, justice, respect for human dignity, and the moral responsibility of the teacher is substantiated. The role of the teacher as a bearer of moral values and a model of ethical behavior is revealed, and practical directions for the implementation of ethical relations in the educational and upbringing process of a higher education institution are outlined.*

Keywords: *ethical pedagogical relations; pedagogical interaction; moral qualities of the individual; professional ethics of the teacher; moral culture; higher education.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vasylieva M.P., 2003. Teoriia pedahohichnoi deontolohii [Theory of pedagogical deontology], Kharkiv: Nove slovo, 216 s.
2. Verkholiak M.R., 2019. Moralne vykhovannia osobystosti: metodychni rekomendatsii dlia samostiinoi roboty studentiv I kursu spetsialnosti 231 «Sotsialna robota» z kursu «Pedahohika» [Moral education of personality: methodological recommendations for independent work of first-year students majoring in 231 «Social Work» in the course «Pedagogy»], Lviv: Rastr-7, 82 s.
3. Vozniuk N.M., 2005. Etyko-pedahohichni osnovy formuvannia osobystosti [Ethical and pedagogical foundations of personality formation], Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 196 s.
4. Maksiuta R.S., Kostyria I.V., 2023. Vykhovannia dukhovnykh moralnykh tsinnisnykh oriientatsii studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [Education of spiritual and moral value orientations of students in higher education institutions], *Ukraina i svit: humanitarno-tekhnichna elita ta sotsialnyi prohres:* materialy vseukrainskoi naukovo-teoretychnoi konferentsii studentiv i aspirantiv (Kharkiv, April 19–20, 2023), Kharkiv, 178–179.
5. Romaniuk S., Kostashchuk O., 2023. Vykhovannia moralnoi kultury yak oriientyr profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Education of moral culture as a guideline for professional development of a future teacher], *Problemy osvity*, Issue 2 (99), 308–321.

Отримана 19.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.128-143
УДК 378.013:37(091)

Комарніцький Олександр Борисович,
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри історії України
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1012-3683
kob-1974@ukr.net

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ УРСР У 1950—1960-х РОКАХ: ЗМІСТ, НАПРЯМИ ТА ПРАКТИКИ

Анотація. *У статті здійснено комплексний аналіз навчально-методичної роботи педагогічних інститутів Української РСР у 1950–1960-х рр. в умовах повоєнної відбудови, реформування системи загальної середньої освіти та зростання вимог до професійної підготовки вчительських кадрів. На основі архівних матеріалів, історико-педагогічних досліджень і публікацій досліджуваного періоду розкрито основні напрями навчально-методичної роботи педагогічних закладів вищої освіти, зокрема вдосконалення методів викладання, розвиток методичних семінарів, організацію роботи з молодими викладачами, упровадження нових форм і методів навчання, а також активну участь у створенні підручників і навчальних посібників для вищої та середньої школи.*

Показано роль педінститутів як важливих науково-методичних центрів республіки, що забезпечували зв'язок між педагогічною наукою, державною освітньою політикою та шкільною практикою. Окрему увагу приділено аналізу реалізації мовної політики у сфері вищої педагогічної освіти, виявлено її суперечливий характер та нерівномірність упровадження української мови викладання в різних регіонах.

З'ясовано, що системне підвищення кваліфікації викладачів, розширення міжвузівських і міжреспубліканських зв'язків, залучення провідних учених до освітнього процесу сприяли оновленню змісту підготовки майбутніх учителів. Зроблено висновок, що навчально-методична діяльність педінститутів УРСР у 1950–1960-х рр. заклала підґрунтя для подальшого розвитку дидактики вищої педагогічної школи та суттєво вплинула на формування системи педагогічної освіти України.

Ключові слова: *педагогічні інститути УРСР, навчально-методична робота, історія педагогічної освіти, методичні семінари, підвищення кваліфікації викладачів, підручникотворення, мовна політика, вища педагогічна школа.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

У 1950–1960-х рр. система вищої педагогічної освіти Української РСР функціонувала в умовах повоєнної відбудо-

 © Комарніцький Олександр, 2026

ви, інтенсифікації шкільної освіти та зростання суспільних вимог до якості підготовки вчительських кадрів. За цих обставин особливого значення набула навчально-методична робота пединститутів як ключовий чинник забезпечення єдності теоретичної підготовки майбутніх учителів і потреб шкільної практики, підвищення професійного рівня професорсько-викладацького складу та модернізації освітнього процесу. Водночас історико-педагогічний досвід організації навчально-методичної діяльності пединститутів УРСР зазначеного періоду залишається недостатньо систематизованим у сучасних наукових дослідженнях, зокрема щодо її напрямів, форм, результативності та суперечностей, пов'язаних із реалізацією державної освітньої й мовної політики. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу навчально-методичної роботи пединститутів УРСР у 1950–1960-х роках з метою осмислення її значення для розвитку вищої педагогічної освіти України.

У сучасній українській історіографії проблема навчально-методичної роботи пединститутів УРСР у 1950–1960-х рр. розглядається фрагментарно, переважно в контексті досліджень професійної підготовки педагогічних кадрів, реформування педагогічної освіти та діяльності окремих закладів вищої педагогічної освіти.

Вагомий внесок у вивчення практичної складової підготовки майбутніх педагогів зробив А. Булда, який проаналізував особливості практичної підготовки вчителів історії у педагогічних вишах, зосередивши увагу на змісті та організації педагогічної практики, її ролі у формуванні фахових компетентностей студентів [2]. Його праці дають змогу простежити реальний стан методичної підготовки майбутніх учителів-істориків у повоєнний період. Дослідження О. Марчук присвячене реформуванню системи підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, а також проблемам забезпечення загальноосвітніх шкіл учителями. Авторка розкрила організаційні та змістові зміни у функціонуванні педагогічних інститутів, що безпосередньо впливали на навчально-методичну діяльність закладів [12].

Фундаментальними для осмислення трансформацій навчальних планів педагогічних інститутів є праці відомого українського вченого В. Майбороди. У монографії дослідник показав зміни в освітньому процесі, зумовлені впровадженням завдань політехнічної освіти, а також ґрунтовно проаналізував питання професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти [11, с. 112–144]. Його висновки є важливими для розуміння змістового наповнення навчально-методичної роботи в 1950–1960-х роках.

Окремі аспекти організації освітнього процесу розкрито в працях О. Чередник, яка проаналізувала навчально-пізнавальну діяльність студентства, методи активізації навчання та роль викладача у формуванні пізнавальної самостійності майбутніх педагогів [21]. У свою чергу М. Донченко зосередила увагу на професійно-педагогічній підготовці студентів у процесі позааудиторної роботи, зокрема естетичної, природоохоронної та науково-дослідної діяльності, що доповнювала аудиторну навчально-методичну підготовку [4].

Значний інтерес становлять напрацювання Д. Кравченка, який виявив прогресивні чинники професійної підготовки вчителів історії у педагогічних інститутах у 1934–1958 рр. та систематизував нормативно-правові засади функціонування педагогічної освіти. Для дослідника ключовими стали питання організації педагогічної й виробничої практик, вимоги до виконання та захисту кваліфікаційних робіт, проведення підсумкових і державних іспитів, а також створення системи поширення та використання передового педагогічного досвіду в процесі підготовки студентів-істориків [10]. Його висновки є важливими для розуміння витоків і логіки розвитку навчально-методичної діяльності у 1950-х роках.

Інституційний вимір проблеми представлений у дослідженні професора А. Філінюка, який висвітлив життєвий і трудовий шлях, організаторську, педагогічну та науково-дослідницьку діяльність І. Зеленюка – директора (ректора) Кам'янець-Подільського педагогічного інституту у 1947–1966 рр. У монографії детально показано діяльність керівника щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, розвитку навчально-матеріальної бази та поліпшення соціально-побутових умов життя студентів і викладачів [13, с. 84–166], яка безпосередньо впливало на ефективність навчально-методичної роботи інституту.

Значний фактичний матеріал містять історико-педагогічні нариси, присвячені діяльності окремих педагогічних інститутів, зокрема Київського [1], Одеського [20], Кам'янець-Подільського [5], [8], Луганського [6], Мелітопольського [3] та інших. У цих працях подано цінні відомості про організацію освітнього процесу, кадрове забезпечення, навчально-методичні практики та повсякденне життя педагогічних закладів, однак комплексного узагальнення навчально-методичної діяльності педагогічних інститутів УРСР у 1950–1960-х роках вони не здійснюють.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – проаналізувати навчально-методичну роботу педагогічних інститутів УРСР у 1950–1960-х роках

та оцінити її вплив на підготовку педагогічних кадрів і розвиток вищої педагогічної освіти. Виходячи з мети, автор поставив такі **завдання**: визначити основні напрями навчально-методичної роботи інститутів; оцінити роль інститутів у створенні підручників і навчальних посібників; дослідити впровадження нових форм і методів навчання; проаналізувати реалізацію мовної політики у педагогічних закладах; розкрити практики підвищення кваліфікації викладачів і міжвузівської співпраці.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Навчально-методична діяльність педінститутів охоплювала широкий спектр напрямів: удосконалення методів викладання, організацію методичних семінарів, роботу з молодими викладачами, впровадження нових форм навчання, розробку та видання підручників і посібників, а також реалізацію мовної політики у сфері вищої педагогічної освіти. Сукупність цих заходів формувала методичне середовище, в якому здійснювалася підготовка майбутніх педагогів.

У середині ХХ ст. педагогічні інститути України поступово утверджувалися не лише як освітні, а й як важливі науково-методичні центри республіки. Провідне місце серед них посідав Київський педагогічний інститут, який брав активну участь у створенні навчально-методичної документації для середньої школи. Саме на його базі формувалися авторські колективи, що працювали над програмами, підручниками та методичними посібниками, які видавалися Міністерством народної освіти УРСР. Професорсько-викладацький склад інституту був авторами, редакторами й рецензентами численних навчальних програм і шкільних підручників, що свідчило про високий рівень залученості педагогічного вишу до формування загальноосвітнього простору республіки [1, с. 58].

Характерною рисою навчально-методичної роботи було її колегіальне обговорення. Засідання вчених рад і кафедр часто присвячувалися аналізу методики вузівської лекції, семінарських і лабораторно-практичних занять, форм контролю знань студентів. Такі обговорення сприяли виробленню єдиних підходів до викладання дисциплін і підвищенню об'єктивності оцінювання навчальних досягнень студентів. Наприклад, у 1953-1954 н.р. Так, у Київському педінституті обговорювалися питання методики вузівської лекції. У Ніжинському, Черкаському і Мелітопольському педінститутах зверталася увага на методики проведення семінарських

і лабораторно-практичних занять, дидактичні аспекти проведення колоквіумів, набуття студентами практичних навичок на лабораторних заняттях з фізики [14, арк. 130]. Питаннями методики проведення екзаменів, підготовки екзаменаційної документації займався Херсонський педінститут, що підвищувало об'єктивність перевірки знань студентів. У ряді інститутів проводився глибокий аналіз результатів екзаменаційних і залікових сесій і робилися висновки щодо викладання окремих дисциплін (математики, фізики) [14, арк. 131].

Важливим напрямом навчально-методичної діяльності педагогічних інститутів у 1950-х рр. було системне підвищення науково-методичної кваліфікації викладацького складу, насамперед молодих викладачів і асистентів. Цей напрям розглядався як необхідна умова забезпечення якості підготовки майбутніх учителів і оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до сучасного стану науки.

Однією із форм підвищення кваліфікації було направлення викладачів на спеціалізовані курси при провідних наукових центрах СРСР. Так, 22 червня 1954 р. асистента Бердянського педінституту В. Єпішова було направлено слухачем річних курсів підвищення кваліфікації викладачів математики при Московському державному університеті ім. М. Ломоносова, що свідчило про прагнення інститутів залучати кращі науково-методичні практики загальносоюзного рівня [9, с. 51].

Значна увага приділялася внутрішньовузівській роботі з молодими викладачами. У 1953–1954 н.р. у багатьох педінститутах практикувалися різноманітні форми методичної допомоги: консультування при складанні робочих навчальних планів, попередня перевірка конспектів лекцій, надання рекомендацій щодо проведення семінарських і лабораторно-практичних занять. У Київському, Харківському та Одеському педагогічних інститутах молоді асистенти, що проводили семінарські заняття, обов'язково відвідували лекції свого професора та сприяло узгодженості викладання та підвищенню методичної культури асистентів [14, арк. 132].

Позитивно зарекомендувала себе практика спільної підготовки й проведення лабораторно-практичних занять досвідченими та молодими викладачами. У разі паралельного викладання досвідчені керівники надавали оперативну допомогу молодим асистентам, що сприяло швидкому професійному зростанню останніх. На окремих кафедрах (зокрема, у Сталінському педінституті) проводилися щотижневі зустрічі молодих викладачів із завідувачем кафедри, під час яких

розв'язувалися актуальні проблеми як навчальної, так і наукової роботи [14, арк. 133].

Важливою складовою підвищення кваліфікації були поїздки молодих викладачів до інших вишів з метою вивчення передового досвіду. Так, викладачі Бердянського педінституту відвідували лекції й семінарські заняття в Запорізькому педінституті, Дніпропетровському університеті, Київському педінституті та Київському державному університеті, знайомлячись із методикою викладання основ марксизму-ленінізму, математики, фізики та інших дисциплін [9, с. 33].

Вагомим чинником удосконалення навчально-методичної роботи в педагогічних інститутах стала діяльність методичних семінарів, кафедральних пленумів і спеціальних нарад, присвячених актуальним проблемам викладання.

У 1953–1954 н.р. у ряді педінститутів організовувалися науково-методичні семінари, спрямовані на ознайомлення викладачів із новітніми досягненнями науки та педагогічної думки. Так, у Херсонському педінституті при кафедрі фізики працював семінар, учасники якого вивчали сучасні наукові досягнення в галузі фізики. У Київському педінституті при кафедрах природничо-географічного факультету функціонували семінари з вивчення вчення І. Павлова, І. Мічуріна, О. Лепешинської. У Харківському педінституті іноземних мов кафедри обговорювали працю О. Ахманової «Фонология», зокрема питання «рецептивних» і «репродуктивних» методів навчання. У Мелітопольському педінституті семінар з вивчення оптичних приладів сприяв активнішому використанню наочних посібників у навчальному процесі [14, арк. 130].

Методичні питання систематично розглядалися на засіданнях учених рад і кафедр. Обговорювалися проблеми методики вузівської лекції (Київський педінститут), методики семінарських і лабораторно-практичних занять, організації колоквіумів (Ніжинський, Черкаський, Мелітопольський педінститути), формування практичних умінь і навичок студентів під час лабораторних занять з фізики. Окрему увагу приділяли методиці проведення екзаменів і підготовці екзаменаційної документації, що сприяло підвищенню об'єктивності перевірки знань студентів [14, арк. 131].

У ряді інститутів проводився глибокий аналіз результатів екзаменаційних і залікових сесій із подальшим коригуванням викладання окремих дисциплін, зокрема математики та фізики. Значну роль у підвищенні якості викладання відігравали пленуми кафедр окремих факультетів. Так, у Харківському педінституті іноземних мов на пленумі кафедр було обговоре-

но доповідь «Методичні вказівки про організацію самостійної роботи студентів над іноземним текстом». Цінну методичну роботу здійснили кафедри фізико-математичного факультету Херсонського педінституту, які провели узгодження програм зі спеціального курсу елементарної математики, методики викладання математики та курсу вищої алгебри, а також курсів фізичного циклу. У результаті усунення паралелізму в навчальних програмах з'явилася можливість поглиблення змісту дисциплін і насичення їх політехнічним матеріалом [14, арк. 131].

Подібна робота продовжувалася і в наступні роки. Так, у 1960–1961 н.р. при кафедрі педагогіки Черкаського педінституту діяв педагогічний семінар за участю представників інших кафедр, на якому впродовж навчального року було обговорено 15 тем, присвячених проблемам методу, перебудови педагогічної практики, досвіду побудови лекції у педагогічному виші, підготовки майбутніх учителів до використання евристичного методу тощо [16, арк. 20].

У 1960-х рр. у педагогічних інститутах УРСР активізувалася робота з упровадження нових форм і методів навчання, що відповідало загальносоюзному курсу на зближення освіти з виробництвом і практичними потребами народного господарства.

Одним із таких нововведень стало запровадження індивідуальних планів навчання для кращих студентів, здатних до наукової діяльності. Зокрема, у Чернігівському педінституті здібних студентів переводили на індивідуальний план роботи, що створювало умови для поглибленої фахової підготовки та розвитку дослідницьких умінь [17, арк. 17].

Поширеною практикою стало проведення лекцій і практичних занять безпосередньо на виробництві. Такі форми навчання на початку 60-х рр. застосовувалися у Луганському, Київському, Кримському та інших педагогічних інститутах. До читання лекцій і окремих тем залучалися кращі працівники промисловості та школи, що сприяло підвищенню практичної спрямованості освітнього процесу й формуванню у студентів уявлення про реальні умови майбутньої професійної діяльності [17, арк. 17].

У 1962–1963 н.р. практичні заняття проводилися на базі промислових підприємств, радгоспів, колгоспів і науково-дослідних установ. Так, Кримський педінститут організував навчальні заняття у колгоспі «Дружба народів», радгоспі «Червоний», Інституті мінеральних ресурсів АН УРСР, на будівельному заводі ім. Куйбишева, Сімферопольському електромашинобудівельному заводі, Севастопольському обчислюваль-

ному центрі. На фізико-математичному факультеті Київського педінституту курс технічної механіки читався безпосередньо під час проходження студентами виробничої практики на заводі, де також проводилися практичні заняття та приймалися екзамени [18, арк. 16].

Використання виробничої бази як навчального середовища мало місце і при викладанні дисциплін сільськогосподарського та технічного профілю (Київський педінститут). Курси сільськогосподарських машин і частково автотракторної справи читалися на виставках досягнень народного господарства з використанням новітніх зразків техніки. Там же проводилися окремі лекції з радіотехніки й електротехніки. Частина занять з дошкільної педагогіки проходила у дитячих садках, а з курсів психопатології та логопедії – безпосередньо у клініках і логопедичних пунктах [18, арк. 16].

Важливим нововведенням стало впровадження програмованого навчання. Викладачі педагогічних інститутів розпочали роботу з освоєння теоретичних основ програмування освітнього процесу. Київським пед інститутом спільно з Науково-дослідним інститутом педагогіки УРСР були організовані спеціальні курси з вивчення програмованого навчання, а також розпочато виготовлення навчальних машин, що засвідчувало прагнення до модернізації освітнього процесу відповідно до досягнень педагогічної науки [18, арк. 17].

Вагомим складником навчально-методичної діяльності педагогічних інститутів у 1950–1960-х рр. була робота над створенням підручників і навчальних посібників для вищої та середньої школи. У травні 1954 р. заступник міністра освіти УРСР О. Русько інформував відділ науки і культури ЦК КПУ про виконання постанови від 12 лютого 1954 р. «Про покращення видання підручників і посібників для вищих і середніх спеціальних учбових закладів УРСР». Міністерством освіти УРСР було створено авторські колективи з написання підручників з порівняльної граматики російської й української мов, дитячої української літератури, психології, педагогіки для педвузів, а також підручників з педагогіки, психології та методики викладання української мови для педучилищ. Над створенням підручника з курсу історії української літературної мови працював авторський колектив інституту мовознавства АН УРСР. Цей підручник мав бути виданий у 1955 р. ЦДАВО України [14, арк. 3].

У 1953–1954 н.р. викладачі педагогічних вузів активно працювали над створенням підручників і посібників для середньої школи. Авторські колективи Київського та Вінницького

педінститутів підготували підручник з української літератури для 9 класу, викладачі Полтавського педінституту – хрестоматію з української літератури для 10 класу. Значна кількість педагогічних інститутів (Київський, Одеський, Харківський, Черкаський, Львівський) була залучена до підготовки підручників з педагогіки та психології для педінститутів і педучилищ [14, арк. 165].

У наступні роки підручникотворення набуло ще більшого розмаху. У 1958 р. доцент Кременецького педінституту Г. Захар'їн підготував тритомний підручник з фізики для педагогічних інститутів [15, арк. 8]. Серед вагомих праць слід відзначити підручник «Курс лекцій з російської літератури XIX ст.» В. Малкіна (Львівський педінститут), посібник «Українська література XVIII століття» Х. Гончарука (Луганський педінститут), «Нариси з історії польської літератури XIX–XX століття» Л. Венгерова (Житомирський педінститут) [15, арк. 23].

У 1957 р. вийшли з друку підручники з історичної та порівняльної граматики української мови, підготовлені авторськими колективами педінститутів, а також курс лекцій з історії української літературної мови під керівництвом доктора філологічних наук, професора О. Білодіда [15, арк. 25]. У 1960–1961 н.р. викладачі інститутів підготували значну кількість підручників і посібників для школи та вищої школи, серед яких такі праці: Костарчук В. (Чернігівський педінститут), Хацет Б. (Житомирський педінститут) «Курс вищої алгебри»; Захар'їн Г. (Кременецький педінститут) «Курс фізики» (ч. I-II); Пивоваров Л. (Київський педінститут) «Обробка дерева і металу: підручник для 7-8 класів»; Бородін О. (Донецький педінститут) «Теорія чисел»; Бугайко Т. та Бугайко Ф. (Київський педінститут) «Українська література: підручник для 10 класу»; Бугай А. (Київський педінститут) «Методика викладання наближених обчислень у восьмирічної школі»; Борщевський В. (Вінницький педінститут) «Зображення творчої праці трудящих у післявоєнній творчості М. Рильського» [16, арк. 123]; Москаленко А. (Одеський педінститут) «Історична фонетика давньоруської і української мови» [20, с. 61]. Ґрунтовними були й підручники, посібники, методичні розробки Луганського педінституту, зокрема праці О. Безпалька з історичної граматики української мови та історичного синтаксису, а також збірники вправ, підготовлені спільно з О. Маштабеєм і Б. Шарпилом [6, с. 39].

Важливим і водночас суперечливим аспектом навчально-методичної роботи педагогічних інститутів у 1950–1960-х роках була реалізація мовної політики у сфері вищої педагогіч-

ної освіти. Питання переходу на українську мову викладання неодноразово порушувалося на рівні Міністерства освіти УРСР і знаходило відображення в наказах та інструктивних листах.

Міністр освіти УРСР І. Білодід у червні 1958 р. інформував заступника голови Ради Міністрів УРСР М. Гречуху про заходи щодо впровадження української мови у педагогічних інститутах. Міністерство неодноразово зобов'язувало керівництво пединститутів перевести викладання всіх дисциплін, за винятком російської мови та літератури, на українську мову. З цією метою створювалися гуртки з вивчення української мови для викладачів, які нею не володіли, організовувалися консультації, а також встановлювалися конкретні терміни переходу на українську мову викладання. З переважної більшості дисциплін, які вивчалися у ЗВО, крім фізичного виховання, видані українською мовою підручники, посібники та інша література. Так, починаючи ще з 1947 р. для інститутів було видано українською мовою 210 назв підручників і посібників [15, арк. 37; 19, арк. 71].

Завдяки вжитим заходам стан із впровадженням української мови у навчально-виховний процес поступово поліпшувався. Так, у 1956–1957 н.р. на українську мову викладання перейшли 45 викладачів Одеського пединституту іноземних мов, 43 – Київського пединституту іноземних мов, 19 – Криворізького пединституту, 18 – Одеського, 11 – Полтавського. Якщо у 1953–1954 н.р. в Мелітопольському пединституті українською мовою викладали лише поодинокі викладачі, то у 1957–1958 н.р. з 61 викладача інституту 46 здійснювали навчально-виховну роботу українською мовою. У Рівненському пединституті в той самий період російською мовою викладали лише два викладачі ЦДАВО України [15, арк. 37–38].

Водночас процес переходу на українську мову мав нерівномірний характер. У Луганському, Сталінському, Харківському, Одеському, Осипенківському пединститутах, а також у Харківському та Горлівському пединститутах іноземних мов цьому питанню не приділялося належної уваги. Особливо складною залишалася ситуація на факультетах фізичного виховання, де більшість викладачів закінчили інститути фізичної культури поза межами України і не мали достатньої мовної підготовки. Додатковою проблемою була відсутність уніфікованої української фізкультурної термінології [15, арк. 38].

Станом на 1964 р. освітній процес у 31 пединституті проводився українською мовою, тоді як у Кримському пединституті – російською [19, арк. 71].

Водночас, формальне запровадження «єдиного мовного режиму» не завжди супроводжувалося реальними механізмами його реалізації, що підтверджують перевірки грамотності студентів. Наприклад, у Мелітопольському педінституті у 1963 р. з 450 студентів, які писали диктант з української мови, лише четверо отримали відмінні оцінки, 208 – задовільні, а 176 – незадовільні. У деяких роботах кількість помилок перевищувала 20-30 [3, с. 125–126].

І. Коляска у своїй праці критично оцінював тогочасну мовну політику влади: «Педагогічні інститути в Україні теж мають студентів-росіян: для них лекції мають відбуватися російською мовою, «бо вони не розуміють української»; російські викладачі та професори викладають російською мовою, «бо вони не знають української мови» [7, с. 50].

Важливим елементом удосконалення навчально-методичної роботи педагогічних інститутів у 1960-х рр. стало розширення міжвузівських зв'язків і практика запрошення провідних учених для читання лекцій і спецкурсів. Така форма співпраці сприяла оновленню змісту навчальних дисциплін і залученню студентів до сучасних наукових проблем.

У 1961–1962 н.р. студентам Дрогобицького педінституту було прочитано курси лекцій доктором філологічних наук А. Чичеріним з російської стилістики, доктором педагогічних наук Б. Єсиповим з педагогіки та доктором фізико-математичних наук М. Ейгенсоном з фізики твердого тіла. Професор Київського технологічного інституту харчової промисловості С. Зуховицький прочитав цикл лекцій з окремих проблем сучасної математики студентам Запорізького педінституту. Професор Полтавського педінституту П. Сосін читав лекції у Кременецькому педінституті [17, арк. 4].

Міжреспубліканська співпраця реалізовувалася і через обмін викладачами. Доцент Тбіліського педінституту Ф. Бегіашвілі читав курс лекцій з грузинської літератури студентам Київського педінституту, тоді як професор Ю. Кобилецький виїжджав до Тбілісі для читання курсу з української радянської літератури. До викладання окремих тем з економічної географії СРСР і УРСР у Кримському педінституті залучався завідувач кафедри економічної географії Московського університету доктор географічних наук, професор Ю. Саушкін. Окремі розділи курсу дошкільної психології для студентів Рівненського педінституту прочитала запрошена з Ленінградського педінституту ім. О. Герцена доктор педагогічних наук, професор А. Люблінська [17, арк. 5].

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

Навчально-методична діяльність педагогічних інститутів УРСР у 1950–1960-х рр. характеризувалася багатовекторністю та поступовим ускладненням форм і змісту. Пединститути виконували функцію важливих науково-методичних центрів, забезпечуючи зв'язок між педагогічною наукою, державною освітньою політикою та практикою шкільного навчання.

Провідними напрямами цієї діяльності були підвищення кваліфікації викладачів і системна робота з молодими кадрами, розвиток методичних семінарів і внутрішньовузівської координації, упровадження нових форм і методів навчання, активна участь у підручникотворенні та методичному забезпеченні освітнього процесу. Водночас реалізація мовної політики у пединститутах засвідчила наявність суттєвих суперечностей між нормативними вимогами й реальними практиками, що було зумовлено як кадровими, так і методичними чинниками.

Розширення міжвузівських і міжреспубліканських зв'язків, залучення провідних учених до освітнього процесу сприяли оновленню змісту підготовки майбутніх учителів і підвищенню рівня викладання. У сукупності ці процеси сформували підґрунтя для подальшого розвитку дидактики вищої педагогічної школи та залишили помітний слід в історії педагогічної освіти України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з порівняльним аналізом навчально-методичної діяльності різних пединститутів, оцінкою впливу методичної роботи на якість підготовки вчителів, вивченням процесу підручникотворення, реалізації мовної політики та впровадження інноваційних форм навчання. Ці напрями дозволяють глибше дослідити роль пединститутів у розвитку дидактики, підготовці кадрів і формуванні вищої педагогічної освіти в Україні.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Андрущенко, В.П., Волинка, Г.І., Мозгова, Н.Г. та ін., 2005. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова: 1834-2004: Історія. Сьогодення. Перспективи. Київ: Навч. книга, 255 с.
2. Булда, А.А., 1999. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України: Етапи і особливості: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 498 с.
3. Воловник, С.В., Крылов, Н.В., 2014. Мелитопольский пединститут: страницы истории. Мелитополь: Изд. дом Мелитоп. городс. типографии, 170 с.

4. Донченко, М.В., 2004. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) (автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01). Харків, 22 с.
5. Завальнюк, О.М., Комарніцький, О.Б., 2015. Студенти Кам'янець-Подільського педінституту: ідеологічна, фахова і практична підготовка до роботи в школі в завершальний період радянської державності (1961-1991 рр.). *Освіта, наука і культура на Поділлі*: зб. наук. пр., (22). Кам'янець-Подільський, 125–162.
6. Климов, А.О., Курило, В.С., 2006. Луганський педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Історія. Сьогодення. Перспективи. Луганськ: Альма-матер, 120 с.
7. Коляска, І.В., 1970. Освіта в Радянській Україні. Дослідження дискримінації і русифікації. Торонто: Peter Martin Association, 246 с.
8. Комарніцький, О.Б., Редчук, О.В., 2018. Навчальна робота в Кам'янець-Подільському педінституті у добу хрущовської «відлиги». *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. пр., (9). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 15–26.
9. Константінова, В.М., Лиман, І.І. (упоряд.). 2012. Бердянський (Осипенківський) державний педагогічний інститут (1953-1991 роки). Матеріали з історії Бердянського державного педагогічного університету. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ. Т. V. 638 с.
10. Кравченко, Д.М., 2013. Розвиток професійної підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України (1934-1958 рр.) (автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ, 22 с.
11. Майборода, В.К., 1992. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). Київ: Либідь, 196 с.
12. Марчук, О.А., 2017. Учителі України в освітніх реформаційних процесах в період хрущовської «відлиги» (друга половина 50-х – перша половина 60-х рр. ХХ ст.) (дис. … канд. іст. наук: 07.00.01 – історія України). Київ, 238 с.
13. Філінюк, А.Г., 2008. Життя віддане справі: трудова, громадська та науково-педагогічна діяльність Івана Степановича Зеленюка: історичний нарис. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 332 с.
14. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1481.
15. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2295.
16. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 3092.
17. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 3374.
18. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 3770.
19. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 4161
20. Чебикін, О.Я. (гол. ред.). 2007. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. 1817-2007: історичний поступ. Сучасність. Майбутнє. Одеса: Друк. дім «Фаворит», 240 с.

21. Чередник, О.В. 2012. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ століття) (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Харків, 18 с.

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL INSTITUTES OF THE UKRAINIAN SSR IN THE 1950S–1960S: CONTENT, DIRECTIONS, AND PRACTICES

Komarnitskyi Oleksandr,
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of Ukraine's History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1012-3683
kob-1974@ukr.net

Abstract. *The article provides a comprehensive analysis of the educational and methodological activities of pedagogical institutes of the Ukrainian SSR in the 1950s–1960s under the conditions of post-war reconstruction, the reform of the general secondary education system, and increasing requirements for the professional training of teaching staff. On the basis of archival materials, historical and pedagogical research, and publications of the period under study, the main directions of educational and methodological work of pedagogical higher education institutions are revealed, including the improvement of teaching methods, the development of methodological seminars, the organization of work with early-career teachers, the introduction of new forms and methods of instruction, as well as active participation in the development of textbooks and teaching aids for higher and secondary schools.*

The role of pedagogical institutes as important scientific and methodological centers of the republic, ensuring a link between pedagogical science, state educational policy, and school practice, is demonstrated. Particular attention is paid to the analysis of the implementation of language policy in the field of higher pedagogical education; its contradictory nature and the uneven introduction of Ukrainian as the language of instruction in different regions are identified.

It is established that systematic professional development of academic staff, the expansion of inter-institutional and inter-republican cooperation, and the involvement of leading scholars in the educational process contributed to the renewal of the content of future teachers' training. The article concludes that the educational and methodological activities of pedagogical institutes of the Ukrainian SSR in the 1950s–1960s laid the groundwork for the further development of didactics in higher pedagogical education and significantly influenced the formation of the system of pedagogical education in Ukraine.

Keywords: *pedagogical institutes of the Ukrainian SSR, educational and methodological work, history of pedagogical education, methodological seminars, professional development of teachers, textbook development, language policy, higher pedagogical education.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED):

1. Andrushchenko, V.P., Volynka, H.I., Mozghova, N.H. ta in., 2005. *Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova: 1834-2004: Istoriia. Sohodennia. Perspektyvy* (National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov: 1834-2004: History. Present. Prospects). Kyiv: Navch. knyha, 255 s.
2. Bulda, A.A., 1999. *Praktychna pidhotovka vchyteliv istorii v pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: Etapy i osoblyvosti: monohrafiia* (Practical training of history teachers in pedagogical educational institutions of Ukraine: Stages and features: monograph). Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 498 s.
3. Volovnik, S.V., Krylov, N.V., 2014. *Melitopol'skiy pedinstitut: stranitsy istorii* (Melitopol Pedagogical Institute: Pages of History). Melitopol': izd. dom Melitop. gorods. tipografii, 170 s.
4. Donchenko, M.V., 2004. *Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh vchyteliv u pozaaudytornii roboti u vyshchykh navchalnykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX st.)* (Professional and pedagogical training of future teachers in extracurricular work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (second half of the 20th century)) (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Kharkiv, 22 s.
5. Zavalniuk, O.M., Komarnitskyi, O.B., 2015. Studenty Kamianets-Podilskoho pedinstytutu: ideolohichna, fakhova i praktychna pidhotovka do roboty v shkoli v zavershalnyi period radianskoi derzhavnosti (1961-1991 rr.) (Students of the Kamianets-Podilskyi Pedagogical Institute: ideological, professional and practical preparation for work at school in the final period of Soviet statehood (1961-1991)). *Osvita, nauka i kultura na Podilli*: zb. nauk. pr., (22). Kamianets-Podilskyi, s. 125–162.
6. Klymov, A.O., Kurylo, V.S., 2006. *Luhanskyi pedahohichnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. Istoriia. Sohodennia. Perspektyvy* (Luhansk Taras Shevchenko Pedagogical University. History. Present. Prospects). Luhansk: Alma-mater, 120 s.
7. Koliaska, I.V., 1970. *Osvita v Radianskii Ukraini. Doslidzhennia dyskryminatsii i rusyfikatsii* (Education in Soviet Ukraine. A Study of Discrimination and Russification). Toronto: Peter Martin Association, 246 s.
8. Komarnitskyi, O.B., Redchuk, O.V., 2018. Navchalna robota v Kamianets-Podilskomu pedinstytuti u dobu khrushchovskoi «vidlyhy» (Educational work at the Kamianets-Podilskyi Pedagogical Institute during the Khrushchev "thaw"). *Problemy dydaktyky istorii*: zb. nauk. pr., (9). Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podil. nats. un-t im. I. Ohiienka, s. 15–26.
9. Konstantinova, V.M., Lyman, I.I. (Comps.). 2012. Berdianskyi (Osypenkivskyi) derzhavnyi pedahohichnyi instytut (1953-1991 roky) (Berdyansk (Osypenkivskyi) State Pedagogical Institute (1953-1991)). *Materialy z istorii Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Donetsk: LANDON-XXI. T. V. 638 s.

10. Kravchenko, D.M., 2013. *Rozvytok profesiinoi pidhotovky vchytelia istorii u pedahohichnykh instytutakh Ukrainy (1934-1958 rr.)* (Development of professional training of history teachers in pedagogical institutes of Ukraine (1934-1958)) (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Kyiv, 22 s.
11. Maiboroda, V.K., 1992. *Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istoriia, dosvid, uroky (1917-1985 rr.)* (Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917-1985)). Kyiv: Lybid, 196 s.
12. Marchuk, O.A., 2017. *Uchyteli Ukrainy v osvitnikh reformatsiinykh protsesakh v period khrushchovskoi «vidlyhy» (druha polovyna 50-kh – persha polovyna 60-kh rr. XX st.)* (Teachers of Ukraine in educational reform processes during the Khrushchev "thaw" period (second half of the 1950s – first half of the 1960s)) (*Candidate's thesis*). Kyiv, 238 s.
13. Filiniuk, A.H., 2008. *Zhyttia viddane spravi: trudova, hromadska ta naukovo-pedahohichna diialnist Ivana Stepanovycha Zeleniuka: istorychnyi narys* (A life dedicated to the cause: labor, public, and scientific and pedagogical activities of Ivan Stepanovych Zelenyuk: a historical essay). Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 332 s.
14. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady i upravlinnia Ukrainy (Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine). F. 166. Op. 15. Spr. 1481.
15. TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 15. Spr. 2295.
16. TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 15. Spr. 3092.
17. TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 15. Spr. 3374.
18. TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 15. Spr. 3770.
19. TsDAVO Ukrainy. F. 166. Op. 15. Spr. 4161
20. Chebykin, O. Ya. (hol. red.). 2007. *Pivdennoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. K.D. Ushynskoho. 1817-2007: istorychnyi postup. Suchasnist. Maibutnie* (South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. 1817-2007: historical progress. Present. Future). Odesa: Druk. dim «Favoryt», 240 s.
21. Cherednyk, O.V. 2012. *Orhanizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX stolittia)* (Organization of educational and cognitive activities of students in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (second half of the 20th century)) (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Kharkiv, 18 s.

Отримано 09.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.144-159
УДК 378(477)+378(100)

Кучинська Ірина Олексіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5025-4920
kuchynska.iryna@kpnu.edu.ua

Кучинський Сергій Анатолійович,
старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки
Харківського національного університету внутрішніх справ,
Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8037-6849
ksa1965@i.ua

КЛЮЧОВІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ГЛОБАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Анотація. *Питання, що висвітлюються у даній статті безпосередньо є актуальними та своєчасними, адже інтеграція українських закладів вищої освіти (ЗВО) у світовий освітній простір створює як виклики, так і можливості в умовах сьогодення. Ця стаття має на меті охарактеризувати процес сучасної інтеграції, виявити труднощі та дослідити можливості для їх подолання. Були використані статистичні дані рейтингу навчальних закладів Quacquarelli Symonds за 2022 рік та глобальних рейтингів, включаючи Індекс освіти та Витрати на освіту у відсотках від ВВП за 2022 рік. Якісні дані були зібрані шляхом пошуку в наукових базах даних, таких як Google Scholar, PubMed, WoS та Ebsco. Результати показали, що інтеграція українських закладів вищої освіти у світовий, глобальний освітній простір стикається з кількома викликами, включаючи обмежений досвід міжнародної співпраці та участі в європейських освітніх програмах, а також неналежну підготовку до подання проєктних пропозицій та низький рівень володіння іноземними мовами, зокрема англійською. Водночас, недостатня фінансова підтримка міжнародних проєктів перешкоджає модернізації системи вищої освіти України та підвищенню якості підготовки кваліфікованих, компетентних фахівців. Незважаючи на ці виклики, українські заклади вищої освіти мають значний потенціал для розвитку та підвищення конкурентоспроможності завдяки співпраці з європейськими та міжнародними партнерами. У статті акцентується увага на особливостях, важливості та значущості інтеграційних процесів українських закладів вищої освіти у глобальний освітній простір. Підкреслюється, що співпраця з європейськими та міжнародними партнерами може призвести до значної модернізації освітнього процесу, впровадження інноваційних методів навчання*

 © Кучинська Ірина, Кучинський Сергій, 2026

та спільних програм. Акредитація освітніх програм ЗВО іноземними агентствами може покращити якість та міжнародне визнання української вищої освіти. У висновках наголошується, що для забезпечення успішної та ефективної інтеграції Україна повинна посилити роль держави у стимулюванні міжнародної співпраці між закладами вищої освіти та надавати при цьому необхідну підтримку.

Ключові слова: *інтеграція українських закладів вищої освіти; глобальний освітній простір; виклики; можливості; особливості.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

У сучасну епоху, що характеризується процесом зростання глобалізації та взаємопов'язаності, інтеграція українських закладів вищої освіти у світовий освітній простір є критично важливим та своєчасним [1]. Глобальний простір вищої освіти швидко розвивається завдяки розвитку технологій, міжнародній співпраці та прагненню знань без кордонів. Для України, країни з багатою академічною традицією, інтеграція її закладів вищої освіти у світовий, глобальний освітній простір є важливою необхідністю. Така інтеграція обіцяє сприяти академічній досконалості, культурному обміну та інноваціям, позиціонуючи українські університети як активних учасників світової економіки знань.

Численні дослідження висвітлили динаміку інтернаціоналізації у вищій освіті, підкреслюючи її вплив, виклики та передовий досвід [2], [3]. Однак існує нестача комплексних досліджень, спеціально зосереджених на інтеграції українських закладів освіти у світовий освітній простір, особливо в умовах сьогодення. В існуючій літературі висвітлюються потенційні переваги міжнародної співпраці, такі як розширені можливості для досліджень, міжкультурного розуміння та покращення академічної якості [4]. Водночас вона підкреслює перешкоди, включаючи мовні бар'єри, інституційний опір та необхідність стратегічного планування [5]. Хоча зростає визнання важливості глобальної інтеграції для вищої освіти України, існує прогалина в розумінні конкретних викликів та можливостей, з якими стикаються ці установи. Проблема дослідження полягає в розкритті складнощів, які оточують процес інтеграції, виявленні бар'єрів, що перешкоджають прогресу, та розкритті унікальних можливостей, які могли б вивести українські університети на світову арену.

Цілком зрозуміло, що інтеграція вищої освіти України у світовий освітній простір – це багатогранне завдання, що вимагає конкретного аналізу різних вимірів. Водночас серія досліджень проливає світло на цю тему, пропонуючи розуміння

різних аспектів інтеграції, її викликів та потенційних можливостей. Вчений В. Антонюк, у цьому контексті, заглиблюється в інтеграцію української вищої освіти до Європейського простору вищої освіти, наголошуючи на її ролі в розвитку людського капіталу. Його дослідження підкреслює важливість узгодження української освіти з європейськими стандартами та практиками, що сприяє досягненню ширшої мети – покращення людського потенціалу країни [6]. Науковці С. Бадер, А. Олексієнко та К. Меренюк зосереджуються на цифровізації майбутньої освіти в Україні. Їхній аналіз оцінює ризики, пов'язані з цим переходом, та пропонує механізми подолання бар'єрів. Дослідження сприяє розумінню того, як цифровізацію можна використовувати для сприяння освітньому прогресу, узгоджуючи це зі світовими тенденціями в технологічно керованому навчанні [7].

Дослідження педагога Л. Кістерського сприяє дискусії про роль освіти у сприянні європейської інтеграції та міжнародної співпраці [8]. Науковці Ю. Цехмістер, І. Малацай, І. Нечитайло, О. Ємельянова, О. Король та Н. Стаценко пропонують сучасні концепції щодо підготовки ефективних, креативних, компетентних менеджерів освіти, враховуючи міжнародний досвід [9].

Дослідження І. Бахова висвітлює міжнародну академічну мобільність української молоді. Підкреслюється важливість сприяння глобальній мобільності як засобу розширення перспектив [10]. Цікавими є погляди науковців С. Василюк-Зайцева, Г. Косенюк, І. Танасійчук та Й. Бойко, які акцентують увагу на важливості застосування штучного інтелекту (ШІ) в українській освіті. Їхня робота стосується футуристичного аспекту освіти, досліджуючи, як ШІ можна використовувати для покращення навчального досвіду. Це узгоджується зі світовою тенденцією впровадження передових технологій в освіту для підготовки студентів до вимог майбутньої професійної діяльності [11].

Педагог Н. Фастовець пропонує перевірку сучасного стану вищої освіти в Україні, висвітлюючи її перспективи та можливості [12]. Вчений Б. Гайдабрус досліджує перетин інформаційних технологій та менеджменту у вищій освіті та науці. Він аналізує роль інформаційних технологій у формуванні сучасної освітньої та управлінської практики, узгоджуючи це зі світовими тенденціями цифровізації освіти [13]. Цікавою є робота С. Калашникової, що зосереджена на перспективах та потребах українських університетів у контексті європейської інтеграції. Її дослідження надає цінну інформацію про прагнення та виклики, з якими стикаються українські університе-

ти, прагнучі відповідати європейським освітнім стандартам [2]. В. Худавердієва оцінює інтеграцію української освіти в європейський світовий простір, пропонуючи «нюансоване» розуміння досягнень, проблем та перспектив. Дослідження робить внесок у ширший діалог щодо інтеграції України в європейські освітні рамки [14].

Водночас, Л. Корнинська, А. Алфороф та В. Гончарук у своїх дослідженнях прогнозують майбутнє вищої освіти України, визначаючи ключові аспекти адаптації освітнього процесу до глобальних викликів. Дослідження пропонує розуміння «проактивних заходів», необхідних для узгодження української освіти з динамічними вимогами XXI століття [1].

Зазначимо, сучасна література охоплює певну кількість проблематик, пов'язаних з освітою, технологіями та менеджментом, пропонуючи цінну інформацію щодо інноваційних тенденцій та викликів в освітньому просторі України. А саме: так, робота науковців Ю. Цехмістера та ін. зосереджується на питаннях якості викладання та навчанні в українських університетах. Ця публікація пропонує короткий огляд ефективних освітніх практик, висвітлюючи зміст навчання та історичну еволюцію методологій [15]. Дослідження Ю. Цехмістера оцінює ефективність освітніх технологій в галузі природничих наук, інженерії, мистецтв та математики (STEAM). Науковці В. Зінченко, А. Дорошева та І. Мосій зосереджуються на інноваційних трансформаціях в освітньому середовищі, зокрема на впливі цифровізації, а також на перешкодах, з якими стикаються традиційні методи навчання. Впевнені, що їх дослідження робить певний внесок у дискусію щодо перетину технологій, культури й педагогіки, тим самим відображаючи динамічні зміни, котрі відбуваються в освітньому середовищі не тільки в Україні, але й по всьому світу [16].

Отже, ці дослідження разом надають комплексний аналіз різних аспектів інтеграції вищої освіти України у глобальний освітній простір. Різноманітність перспектив, які розглядаються в цих дослідженнях, сприяє цілісному розумінню особливостей, викликів та можливостей, пов'язаних з цим трансформаційним процесом.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою нашої роботи є аналіз процесу інтеграції українських закладів вищої освіти у світовий простір; висвітлення ключових особливостей, викликів та можливостей.

Для досягнення цієї мети були визначені такі завдання: проаналізувати та визначити ключові виклики, з якими сти-

каються українські заклади вищої освіти у своїх прагненнях щодо інтеграції у світовий освітній простір; висвітлити потенційні можливості, що існують для українських університетів щодо успішної інтеграції у світову академічну спільноту.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Як відомо, сучасний світ вступив у новий етап технологічного розвитку, що характеризується поширенням цифрових технологій та швидким зростанням креативних секторів в економіці. Це поставило нові вимоги до вищої освіти, яка є сферою формування людського потенціалу з високим рівнем знань, креативності, мобільності, сучасних професійних навичок та здатності займатися інноваційною діяльністю. Зазначимо, у більшості країн система вищої освіти розвивається відповідно до досягнень науки, нових технологій та потреб економічної модернізації, які мають тенденцію до прискорення. Отже, останні десятиліття стали періодом радикальних змін в освіті, котрі, як очікується, продовжуватимуть зростати в майбутньому. Україна має різноманітну систему вищої освіти, що сформувалася ще за радянських часів у рамках індустріальної технологічної системи. З моменту здобуття незалежності в українській вищій освіті відбулися деякі зміни. Однак інерція модернізаційних процесів у змісті освіти, технологіях навчання, організаційних формах, а також слабкий зв'язок між закладами вищої освіти (ЗВО) та бізнес-сектором призвели до слабкої узгодженості університетської підготовки з сучасними потребами економіки та суспільства. Тому в Україні, незважаючи на високий рівень освіти, роль людського потенціалу як фактору виробництва залишається незначною.

Одним із актуальних питань є *необхідність реформування вищої освіти* та підвищення привабливості європейської освіти. У цьому контексті, зауважимо, Болонський процес має на меті створити координаційні зв'язки, які інтегруватимуть системи освіти в єдине ціле. У XXI столітті Україна розглядає своє приєднання до Європейського простору вищої освіти, або Болонського процесу, як ключовий етап стратегії реформування національних систем вищої освіти, враховуючи модернізацію економіки [17]. Головною метою є підвищення конкурентоспроможності систем освіти та покращення якості освіти для розвитку експорту освітніх послуг та забезпечення країн висококваліфікованими кадрами.

Освітній рівень в Україні визнається високим ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями. Україна має пое-

тапну систему освіти, подібну до структур більшості розвинених країн. Україна також є учасницею Гаазької конвенції про легалізацію документів. Згідно з Лісабонською конвенцією, Україна визнає кваліфікації вищої освіти, що стосуються більшості європейських країн, а також деяких інших країн, таких як США, Канада, Австралія, Ізраїль, Казахстан та Білорусь. Україна приєдналася до Болонської декларації та активно впроваджує Болонські реформи в систему освіти. Це відображає прагнення України до відповідності європейським стандартам освіти та інтеграції в загальноєвропейський освітній простір. Україна є лідером у міжнародній освіті та має міжнародно визнані дипломи. Кількість іноземних студентів, які обирають Україну для навчання, постійно зростає, що свідчить про високу якість освіти та довіру до українських університетів.

Індекс освіти, який використовується як комплексний показник у рамках Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), вказує на помітну тенденцію до зростання рівня освіти в кількох країнах Євразійського економічного союзу (ЄАЕС). Однак ця тенденція не пов'язана безпосередньо з інтеграційними процесами та надає виключно кількісну оцінку охоплення населення освітою. Індекс освіти слугує вирішальним показником, який відображає добробут населення країни, оцінюючи як її економічний розвиток, так і рівень життя. Цей індекс є ключовим в оцінках експертів ООН для глобального рейтингу країн за Індексом розвитку людського потенціалу.

Водночас, він є ключовим критерієм для категоризації країн як розвинених, країн, що розвиваються, або країн третього світу. Індекс освіти, що розраховується щорічно ООН, базується на рівні грамотності дорослих та загальному коефіцієнті зарахування до початкової, середньої та вищої освіти до 2010 року. Згодом Індекс освіти перейшов на розрахунок суми середньої кількості років навчання для дорослих старше 25 років та середньої кількості років навчання для дітей у школах. Цей індекс, що коливається від 0 до 1, причому значення понад 0,800 є типовими для розвинених країн, часто представляється як важливий показник рейтингу світової освіти.

Він вимірює досягнення на основі рівня освіти населення, зосереджуючись на двох основних показниках: індексі грамотності дорослих та коефіцієнті зарахування учнів та студентів до початкової, середньої та вищої освіти. Коливання Індексу освіти навряд чи безпосередньо пов'язані з участю країни в Болонському процесі [6].

Наголосимо, що країни, які посідають високі місця в глобальному індексі освіти, часто виділяють значні ресурси на

освіту, витрачаючи на цей сектор відносно великий відсоток свого ВВП. Наприклад, Німеччина, що має найвищий Індекс освіти (0,946) серед перелічених країн, виділяє 4,6% свого ВВП на освіту. Для порівняння, Україна, яка посідає 47-ме місце в Індексі освіти (0,797), виділяє 5,3% свого ВВП на освіту. Це свідчить про те, що Україна може мати потенціал для покращення якості освіти шляхом збільшення інвестицій у цю сферу.

Рейтинг навчальних закладів Quacquarelli Symonds демонструє, що українські навчальні заклади успішно інтегруються у світовий освітній простір.

Серед 1300 університетів світу 8 виявилися українськими. За даними Quacquarelli Symonds, найкращим серед українських університетів є Харківський національний університет імені В. Каразіна, який посідає місця між 511 та 520. За ним йде Київський національний університет імені Тараса Шевченка, який розділяє місця між 601 та 650. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» займає позицію між 651 та 700 та інші. З майже однаковими показниками розмістилися Сумський державний університет та Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». За ними йдуть Національний університет «Львівська політехніка» та Львівський національний університет імені Івана Франка. Замикає цей рейтинг Києво-Могилянська академія, яка посідає позицію між 1001 та 1200.

Важливо зазначити, що рейтинг базувався на таких критеріях, як академічна успішність, співвідношення студентів до викладачів, індекс цитування, успішність роботодавців та присутність іноземців як серед студентів, так і серед викладачів.

Безперечно, Європейська освітня інтеграція, як відомо, спочатку спрямована на підвищення конкурентоспроможності країн Європейського Союзу і тому не може бути відокремлена та розглядатися окремо від процесів глобалізації, інформатизації та віртуалізації людського суспільства. Це частини не лише економічної та політичної глобалізації, а й процесів взаємопроникнення економічної, політичної та культурної глобалізації. На перший погляд, очікувалося, що ці завдання позитивно вплинуть на конкурентоспроможність України після її приєднання до Болонського процесу. Однак на практиці все набагато складніше. Європейська освітня інтеграція є частиною інтеграційної стратегії ЄС. Інші країни, що приєднуються до Болонського процесу, можуть стати постачальниками фахівців саме для європейського ринку праці без будь-яких національних змін (якщо не розглядати такі дипломи як

єдину модель, схему загальної освіти та нову національну рамку кваліфікацій) [18], [19]. Що стосується розвитку академічної мобільності, то без належної фінансової підтримки на державному рівні, вона залишається незначною, а знання, отримані студентами за кордоном, у майбутньому не завжди можуть бути професійно застосованими.

Ставлення України до Болонського процесу відображає суперечність між аспектами ідентичності та аспектами об'єднання. З одного боку, Україна зацікавлена у використанні можливостей та перспектив, які надаються інтеграцією систем вищої освіти. З іншого боку, для нашої країни важливо зберегти свою культурну та освітню унікальність. Водночас слід визнати, що ні ігнорування Болонського процесу, ні нав'язування зовнішніх стандартів вітчизняній вищій освіті не мають майбутнього. *Альтернативою таким сценаріям може бути двосторонній процес взаємного врахування інтересів, який не лише дозволить Україні адаптувати свою систему вищої освіти до європейських стандартів, але й дасть їй шанс стати рівноправним партнером у європейському просторі вищої освіти та позиціонувати свої найбагатші національні традиції у цій галузі через рівноправний діалог.*

Наразі Європейський простір вищої освіти активно розвивається в ЄС відповідно до економічних потреб [20]. Хоча Україна має потужну систему вищої освіти, більшість її закладів через суттєві недоліки не забезпечують високої якості університетської освіти та не є висококонкурентними як на внутрішньому, так і на міжнародному ринках вищої освіти. Співпраця з європейськими країнами в галузі освіти сприятиме модернізації системи вищої освіти України відповідно до сучасних досягнень вищої освіти, потреб суспільства та економіки.

З огляду на вищезазначене, очевидно, що українські університети не демонструють достатньої активності, наполегливості та організаційної спроможності для інтеграції в європейський простір вищої освіти [21]. Багатьом українським ЗВО бракує досвіду у налагодженні каналів співпраці з потенційними європейськими партнерами, навичок підготовки проєктних пропозицій, що відповідають вимогам конкурсів та вирішують найактуальніші суспільні проблеми, а також низького рівня володіння іноземними мовами, насамперед англійською. Недостатнє фінансове забезпечення участі ЗВО у європейських освітніх проєктах перешкоджає модернізації українських вишів та підвищенню якості підготовки кадрів.

Для забезпечення активніших євроінтеграційних процесів у вищій освіті України необхідна як більш активна роль дер-

жави у створенні оптимальних умов та стимулювання міжнародної співпраці ЗВО, так і керівництва університетів. На державному рівні необхідно, щоб Міністерство освіти і науки України активніше стимулювало участь ЗВО у європейських програмах співробітництва, надавало організаційну та методичну підтримку вітчизняним ЗВО у процесі укладання міжнародних угод та подання запитів на участь у міжнародних освітніх проєктах. На рівні закладів вищої освіти необхідно: *забезпечити впровадження інноваційних моделей організації освітнього процесу та технологій навчання, що широко використовуються в освітній практиці європейських університетів; забезпечити високий рівень викладання та вивчення студентами іноземних мов, насамперед англійської; сприяти практиці викладання дисциплін іноземною мовою; проводити навчальні сесії для викладачів та студентів з питань європейської інтеграції та участі в європейських освітніх програмах; сприяти практиці акредитації університетських освітніх програм іноземними агентствами, включеними до Європейського реєстру забезпечення якості, що сприятиме підвищенню якості та інтернаціоналізації вищої освіти в Україні; розширити практику впровадження та реалізації програм подвійного дипломування в університетах, що сприяє застосуванню європейського досвіду та стандартів у вищій освіті; активніше налагоджувати партнерські відносини з європейськими університетами, ширше залучати іноземних викладачів до викладання у вітчизняних вищих навчальних закладах, розширювати практику обміну студентами та викладачами.*

Інтеграція українських закладів вищої освіти у глобальний освітній простір створює як виклики, так і можливості. Цей процес передбачає не лише покращення якості освіти та наукових досліджень, але й відкритості для міжнародної співпраці та обміну досвідом.

Одним із викликів цієї інтеграції є підвищення конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти на світовому ринку. Для досягнення цієї мети необхідно покращити якість освіти, впровадити міжнародні стандарти викладання та оцінювання, а також розвивати міжнародні програми обміну студентами та викладачами.

З іншого боку, інтеграція українських закладів вищої освіти у світовий освітній простір відкриває широкі можливості для співпраці з іншими країнами. Це може включати обмін досвідом у проведенні наукових досліджень, спільні проєкти з міжнародними партнерами та залучення іноземних студентів до навчання в Україні.

Тому інтеграція українських закладів вищої освіти у світовий освітній простір є важливим кроком у підвищенні якості освіти в Україні та сприянні міжнародному співробітництву в галузі освіти.

Безперечно, важливим напрямком подальшого розвитку вищої освіти України є інтеграція зі світовим, насамперед, європейським освітнім простором. Станом на 2023–2025 рр. система українських ЗВО все ще недостатньо залучена до міжнародної співпраці, хоча на цьому шляху є відчутні успіхи. Зокрема, зауважимо про активне впровадження Болонської системи в Україні та імплементацію норм Лісабонської конвенції, що суттєво сприяє налагодженню міжнародної співпраці для університетського середовища та, відповідно, інтеграційним процесам у ньому.

Загалом, дискусія щодо ролі та взаємозв'язку України з Болонським процесом є складною, і обидва підходи – інтеграція та збереження унікальності – мають свої плюси та мінуси. Пошук балансу, який враховує національні аспекти, інтереси та міжнародні можливості є вирішальними.

Слід врахувати низку цілеспрямованих коригувань та пропозицій для підтримки поточної інтеграції українських закладів вищої освіти у міжнародне освітнє середовище: *гнучкі стандарти акредитації, що відповідають світовим нормам, повинні бути прийняті українськими закладами вищої освіти. Співпрацюючи з міжнародними акредитаційними організаціями, українські програми можуть бути приведені у відповідність до міжнародних стандартів якості, що підвищить їхню легітимність та визнання; українські університети повинні покращити свої програми мовної підготовки, особливо англійською мовою, щоб сприяти глобальній співпраці та обміну студентами; українські науковці та студенти зможуть подорожувати за кордон завдяки запровадженню ширших програм академічної мобільності та обміну з європейськими та іншими іноземними установами; збільшення фінансування досліджень та розробок може допомогти українським закладам вищої освіти у проведенні високоякісних досліджень, що відповідають світовим стандартам.*

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

Українські заклади вищої освіти, безперечно, стикаються з викликами інтеграції у світовий освітній простір, однак разом з тим, це також відкриває значні можливості для їхнього

розвитку та підвищення конкурентоспроможності. Однією з головних проблем є відсутність досвіду у налагодженні співпраці з міжнародними партнерами та участі в європейських освітніх програмах. ЗВО також стикаються з недостатньою підготовкою до подання проєктних пропозицій та низьким рівнем володіння іноземними мовами, особливо англійською. Фінансова підтримка участі в міжнародних освітніх проєктах залишається ще одним важливим питанням. Це перешкоджає модернізації системи вищої освіти України та покращенню якості підготовки фахівців. Для забезпечення більш активної євроінтеграції Україні необхідно вдосконалити свою систему вищої освіти.

Однак у процесі інтеграції українські заклади вищої освіти мають великий потенціал. Співпраця з європейськими та міжнародними партнерами може призвести до модернізації освітнього процесу, впровадження інноваційних методів навчання та спільних програм. Акредитація освітніх програм ЗВО іноземними агентствами може покращити якість та міжнародне визнання української вищої освіти.

Для успішної інтеграції Україна має посилити роль держави у стимулюванні міжнародної співпраці між закладами вищої освіти та забезпечити їм необхідну підтримку. На інституційному рівні необхідно впроваджувати інноваційні моделі організації освітнього процесу та підвищувати рівень викладання іноземних мов. Також важливо проводити навчання викладачів та студентів з питань європейської інтеграції та участі в міжнародних освітніх програмах. Усі ці заходи допоможуть українським закладам вищої освіти успішно інтегруватися у світовий освітній простір, що призведе до їхнього розвитку та підвищення конкурентоспроможності.

Перспективним вважаємо розгляд даної проблематики у контексті інтеграції ЗВО в умовах військового стану та повоєнного відновлення.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Корницька, Л., Алфороф, А., & Гончарук, В., 2023. Деякі аспекти адаптації освітнього процесу вищої освіти України до глобальних викликів XXI століття: прогноз майбутнього, *Futurity Education,* 3(2), 131–142. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.08
2. Калашнікова, С., 2019. Перспективи та потреби розвитку українських університетів у контексті європейської інтеграції, *Міжнародний науковий журнал університетів та лідерства*, 2(8), 44-220. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-144-220

3. Мельник, О., 2022. Аналіз сучасної цифрової цивілізації в контексті домінуючих парадигм розвитку гуманітарної освіти: спроби філософської рефлексії, *Філософія майбутнього,* 1(3), 63–77. DOI: https://doi.org/10.57125/FP.2022.09.30.05
4. Морзе, Н., & Васильєнко, С., 2020. Інноваційне навчання та передовий досвід: українські університети. *Відкрите освітнє електронне середовище сучасного університету, спеціальне видання*, 1-68. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020spv1
5. Кримець, Л., 2022. Якою має бути освіта майбутнього, щоб бути справді майбутньою? (Спроби філософської рефлексії). *Філософія майбутнього*, 1(4), 28–41. DOI: https://doi.org/10.57125/FP.2022.12.30.03
6. Антонюк, В., 2021. Інтеграція української вищої освіти до європейського простору вищої освіти для розвитку людського капіталу. *Journal of European Economy*, 20 (3), 542-563. DOI: https://doi.org/10.35774/jee2021.03.509
7. Бадер, С., Олексієнко, А., та Меренюк, К., 2022. Цифровізація майбутньої освіти: аналіз ризиків на шляху та вибір механізмів подолання бар'єрів (український досвід). *Futurity Education,* 2(2), 23–35. URL: https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/54
8. Кістерський, Л., 2022. Освіта для європейської інтеграції, *Актуальні проблеми міжнародних відносин*, (152), 47–48. DOI: https://doi.org/10.17721/apmv.2022.152.1.47-48
9. Цехмістер, Ю., Малацай, І., Нечитайло, І., Ємельянова, О., Король, О., Стаценко, Н., 2022. Сучасні тенденції та актуальні проблеми підготовки менеджерів освіти. *Проблеми фінансово-кредитної діяльності теорії та практики*, 6(41), 556–563. DOI: https://doi.org/10.18371/fcaptp.v6i41.251532
10. Бахов, І.С., 2019. Міжнародна академічна мобільність української молоді в сучасних умовах. *Innovate Pedagogy,* 15(1), 140-146. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-29
11. Васильюк-Зайцева, С., Косенюк, Г., Танасійчук, І., Бойко, Й., 2023. Застосування штучного інтелекту в українській освіті майбутнього. *Futurity Education*, 3(3), 79–107. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2023.09.25.05
12. Фастовець, Н., 2021. Вища освіта в Україні: реальність та перспективи. *Management*, 32(2), 153-164. DOI: https://doi.org/10.30857/2415-3206.2020.2.13
13. Гайдабрус, Б., 2022. Інформаційні технології та менеджмент у вищій освіті та науці. *Futurity Education*, 2(4), 29–41. URL: https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/78
14. Худавердієва, В., 2022. Інтеграція в європейському світовому просторі: досягнення, проблеми, перспективи, *Pedagogical Sciences Reality and Perspectives,* 163–168. DOI: https://doi.org/10.31392/npunc.series5.2022.spec.2.31
15. Цехмістер, Ю.В., Чалий, А.В., & Чалий, К.А., 2009. Викладання та вивчення медичної фізики та біомедичної інженерії в українських медичних університетах, *Збірник праць IFMBE*

(с. 383-384). *Springer Berlin Heidelberg.* DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-03893-8_110
16. Зінченко, В., Дорошева, А., Мосій, І., 2023. Інноваційні та культурні трансформації освітнього середовища майбутнього: цифровізація, бар'єри для традиційного навчання. *Futurity Education*, 3(1), 45–62. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2023.25.03.04
17. Ковальов, А., Літвінов, О., Гребенник, Н., & Дідур, Ю., 2023. Розвиток підприємницької освіти в українських університетах, У 8-й Міжнародній конференції «Стратегії та політика управління в сучасній економіці», *Академія економічних досліджень Молдови.* DOI: https://doi.org/10.53486/icspm2023.45
18. Суарес-Ортега, М., Ріскес, А., 2014. Вплив мобільності на життя та кар'єру жінок та чоловіків-науковців у вищій освіті, *Emerald Group Publishing Limited. Академічна мобільність* (79-94). DOI: https://doi.org/10.1108/s1479-362820140000011011
19. Козловський, С., Кулініч, Т., Вечірко, І., Лавров, Р., Заюков, І., & Мазур, Г., 2024. Зв'язок між чистою міграцією та економічним розвитком європейських країн: емпіричні висновки, *Проблеми та перспективи в менеджменті*, 22(1), 605–618. DOI: https://doi.org/10.21511/ppm.22(1).2024.48
20. Погребняк, В., Дашковська, О., Мельник, О., 2023. Вища освіта України: прогрес у європейській інтеграції. *Проблеми освіти,* 1(98), 38-61. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.03
21. Мазуркевич, О., Ткаченко, В., Харків, С., Воропаєва, Т., & Мосендз, О., 2022. Культурні основи національної системи освіти: сучасні тенденції та фактори розвитку. *Revista Amazonia Investiga*, 11(53), 146-154. DOI: https://doi.org/10.34069/ai/2022.53.05.14

KEY FEATURES OF THE INTEGRATION OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS INTO THE GLOBAL EDUCATIONAL SPACE

Kuchynska Iryna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management,
Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5025-4920
kuchynska.iryna@kpnu.edu.ua

Kuchynskyi Serhiy,
Senior Lecturer of the Department of Tactical and Special Training,
Kharkiv National University of Internal Affairs,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8037-6849
ksa1965@i.ua

Abstract*. The issues covered in this article are directly relevant and timely, as the integration of Ukrainian higher education institutions (HEIs) into the global educational space creates both challenges and opportunities in today's conditions. This article aims to characterize*

the process of modern integration, identify difficulties and explore opportunities for overcoming them. Statistical data from the Quacquarelli Symonds 2022 educational institutions ranking and global rankings were used, including the Education Index and Education Expenditures as a Percentage of GDP for 2022. Qualitative data were collected by searching scientific databases such as Google Scholar, PubMed, WoS and Ebsco. The results showed that the integration of Ukrainian higher education institutions into the world, global educational space faces several challenges, including limited experience in international cooperation and participation in European educational programs, as well as inadequate preparation for submitting project proposals and low level of proficiency in foreign languages, in particular English. In addition, insufficient financial support for international projects hinders the modernization of the higher education system of Ukraine and improving the quality of training of qualified, competent specialists. Despite these challenges, Ukrainian higher education institutions have significant potential for development and increasing competitiveness through cooperation with European and international partners. The article focuses on the features, importance and significance of the integration processes of Ukrainian higher education institutions into the global educational space. It is emphasized that cooperation with European and international partners can lead to a significant modernization of the educational process, the introduction of innovative teaching methods and joint programs. Accreditation of educational programs of HEIs by foreign agencies can improve the quality and international recognition of Ukrainian higher education. The conclusions emphasize that in order to ensure successful and effective integration, Ukraine should strengthen the role of the state in stimulating international cooperation between higher education institutions and provide the necessary support.

Keywords: *integration of Ukrainian higher education institutions; global educational space; challenges; opportunities; features.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kornyts′ka, L., Alforof, A., & Honcharuk, V., 2023. Deyaki aspekty adaptatsiyi osvitn′oho protsesu vyshchoyi osvity Ukrayiny do hlobal′nykh vyklykiv XXI stolittya: prohnoz maybutn′oho. *Futurity Education*, 3(2), 131–142. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.08
2. Kalashnikova, S., 2019. Perspektyvy ta potreby rozvytku ukrayins′kykh universytetiv u konteksti yevropeys′koyi intehratsiyi. *Mizhnarodnyy naukovyy zhurnal universytetiv ta liderstva*, 2(8), 44-220. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-144-220
3. Mel′nyk, O., 2022. Analiz suchasnoyi tsyfrovoyi tsyvilizatsiyi v konteksti dominuyuchykh paradyhm rozvytku humanitarnoyi osvity: sproby filosofs′koyi refleksiyi. *Filosofiya maybutn'oho*, 1(3), 63–77. DOI: https://doi.org/10.57125/FP.2022.09.30.05
4. Morze, N., & Vasyl′yenko, S., 2020. Innovatsiyne navchannya ta peredovyy dosvid: ukrayins′ki universytety. *Vidkryte osvitnye elektronne seredovyshche suchasnoho universytetu, spetsial'ne vydannya*, 1-68. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020spv1

5. Krymets′, L., 2022. Yakoyu maye buty osvita maybutn′oho, shchob buty spravdi maybutn′oyu? (Sproby filosofs′koyi refleksiyi). *Filosofiya maybutn'oho*, 1(4), 28–41. DOI: https://doi.org/10.57125/FP.2022.12.30.03
6. Antonyuk, V., 2021. Intehratsiya ukrayins′koyi vyshchoyi osvity do yevropeys′koho prostoru vyshchoyi osvity dlya rozvytku lyuds′koho kapitalu. *Journal of European Economy*, 20 (3), 542-563. DOI: https://doi.org/10.35774/jee2021.03.509
7. Bader, S., Oleksiyenko, A., & Merenyuk, K., 2022. Tsyfrovizatsiya maybutn′oyi osvity: analiz ryzykiv na shlyakhu ta vybir mekhanizmiv podolannya bar'yeriv (ukrayins′kyy dosvid). *Futurity Education,* 2(2), 23–35. URL: https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/54
8. Kisters′kyy, L., 2022. Osvita dlya yevropeys′koyi intehratsiyi. *Aktual'ni problemy mizhnarodnykh vidnosyn*, (152), 47–48. DOI: https://doi.org/10.17721/apmv.2022.152.1.47-48
9. Tsekhmister, YU., Malatsay, I., Nechytaylo, I., Yemel′yanova, O., Korol′, O., Statsenko, N., 2022. Suchasni tendentsiyi ta aktual′ni problemy pidhotovky menedzheriv osvity. *Problemy finansovo-kredytnoyi diyal'nosti teoriyi ta praktyky*, 6(41), 556–563. DOI: https://doi.org/10.18371/fcaptp.v6i41.251532
10. Bakhov, I.S., 2019. Mizhnarodna akademichna mobil′nist′ ukrayins′koyi molodi v suchasnykh umovakh. *Innovate Pedagogy*, 15(1), 140-146. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-29
11. Vasyl′yuk-Zaytseva, S., Kosenyuk, H., Tanasiychuk, I., Boyko, Y., 2023. Zastosuvannya shtuchnoho intelektu v ukrayins′kiy osviti maybutn′oho. *Futurity Education*, 3(3), 79–107. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2023.09.25.05
12. Fastovets′, N., 2021. Vyshcha osvita v Ukrayini: real′nist′ ta perspektyvy. *Management*, 32(2), 153-164. DOI: https://doi.org/10.30857/2415-3206.2020.2.13
13. Haydabrus, B., 2022. Informatsiyni tekhnolohiyi ta 29–41. URL: https://futurity-education.com/index.php/ fed/article/view/78
14. Khudaverdiyeva, V., 2022. Intehratsiya v yevropeys′komu svitovomu prostori: dosyahnennya, problemy, perspektyvy. *Pedagogical Sciences Reality and Perspectives*, 163–168. DOI: https://doi.org/10.31392/npunc.series5.2022.spec.2.31
15. Tsekhmister, YU. V., Chalyy, A. V., & Chalyy, K. A., 2009. Vykladannya ta vyvchennya medychnoyi fizyky ta biomedychnoyi inzheneriyi v ukrayins′kykh medychnykh universytetakh. *Zbirnyk prats′ IFMBE* (s. 383-384). Springer Berlin Heidelberg. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-03893-8_110
16. Zinchenko, V., Dorosheva, A., Mosiy, I., 2023. Innovatsiyni ta kul′turni transformatsiyi osvitn′oho seredovyshcha maybutn′oho: tsyfrovizatsiya, bayery dlya tradytsiynoho navchannya. *Futurity Education*, 3(1), 45–62. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2023.25.03.04
17. Koval′ov, A., Litvinov, O., Hrebennyk, N., & Didur, Yu., 2023. Rozvytok pidpryyemnyts′koyi osvity v ukrayins′kykh universytetakh. U

8-y Mizhnarodniy konferentsiyi «Stratehiyi ta polityka upravlinnya v suchasniy ekonomitsi». *Akademiya ekonomichnykh doslidzhen' Moldovy*. DOI: https://doi.org/10.53486/icspm2023.45
18. Suares-Orteha, M., Riskes, A., 2014. Vplyv mobil'nosti na zhyttya ta kar'yeru zhinok ta cholovikiv-naukovtsiv u vyshchiy osviti. *Emerald Group Publishing Limited. Akademichna mobil'nist'* (79-94). DOI: https://doi.org/10.1108/s1479-362820140000011011
19. Kozlovs'kyy, S., Kulinich, T., Vechirko, I., Lavrov, R., Zayukov, I., & Mazur, H., 2024. Zv'yazok mizh chystoyu mihratsiyeyu ta ekonomichnym rozvytkom yevropeys'kykh krayin: empirychni vysnovky. *Problemy ta perspektyvy v menedzhmenti*, 22(1), 605–618. DOI: https://doi.org/10.21511/ppm.22(1).2024.48
20. Pohrebnyak, V., Dashkovs'ka, O., Mel'nyk, O., 2023. Vyshcha osvita Ukrayiny: prohres u yevropeys'kiy intehratsiyi. *Problemy osvity*, 1(98), 38-61. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.03
21. Mazurkevych, O., Tkachenko, V., Kharkiv, S., Voropayeva, T., & Mosendz, O., 2022. Kul'turni osnovy natsional'noyi systemy osvity: suchasni tendentsiyi ta faktory rozvytku. *Revista Amazonia Investiga*, 11(53), 146-154. DOI: https://doi.org/10.34069/ai/2022.53.05.14

Отримано 05.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.159-170
УДК 16:[1:37](477)Чижевський

Плахтій Маріанна Петрівна,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри політології та філософії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6789-7711
marianna.plakhtiy@kpnu.edu.ua

ЛОГІКА І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ДМИТРА ЧИЖЕВСЬКОГО[1]

Анотація. *Статтю присвячено аналізу логіко-методологічних ідей Д. Чижевського в освітньо-дидактичному контексті. Метою дослідження є виявлення потенціалу логіки як навчальної дисципліни у формуванні критичного мислення та інтелектуальної автономії здобувачів освіти, а також реконструкція його оригінальної дидактичної моделі в історичному та сучасному освітньому вимірах. Доводиться, що Д. Чижевський, працюючи в умовах україн-*

[1] Дослідження виконано за підтримки гранту CIUS Research Grant 2025–2026 від Канадського інституту українських студій (CIUS) Університету Альберти.

© Плахтій Маріанна, 2026

ської академічної діаспори в Празі, створив не просто навчальний посібник, а цілісну дидактичну модель. Ядром її є трактування логіки як «майстерності», спрямованої на вироблення власних думок. Ключовим для цієї моделі є чітке розрізнення психологічного «думання» та об'єктивної логічної «думки» (сенсу), котра закладає основу для критичної саморефлексії. Обґрунтовано, що логіка в концепції Д. Чижевського виконує подвійну функцію: інструментальну (забезпечення коректності міркувань) та світоглядно-освітню. Формуючи культуру раціонального мислення як найважливіший результат навчання, вона стає основою для становлення інтелектуально автономної особистості. Проаналізовано універсальний характер логіки за Д. Чижевським, яка є містком між природничими й гуманітарними науками, а також її націєтворчу функцію через інтеграцію українського культурного матеріалу. Зроблено висновок про навчальну актуальність дидактичних підходів Д. Чижевського для сучасної освіти, його модель пропонує ефективну методологічну відповідь на виклики інформаційного суспільства: розвиток критичного мислення, стійкості до маніпулятивних дискурсів. У контексті сучасної української вищої школи, досвід Д. Чижевського доводить необхідність повернення її статусу метадисципліни, інтегрованої в освітній ландшафт для формування критичної та творчої особистості.

Ключові слова: *Дмитро Чижевський, логіка, філософія освіти, критичне мислення, дидактика, університетська освіта, інтелектуальна культура.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

У сучасних умовах глобальної інформаційної трансформації проблема формування критичного мислення набуває статусу стратегічного завдання філософії освіти. Здатність до методологічної рефлексії, логічного аналізу та деконструкції маніпулятивних дискурсів стає базовою компетенцією сучасної особистості. У цьому контексті звернення до класичної спадщини, котра розглядає логіку не як формальну суму правил, а як інструментарій інтелектуальної свободи, є вкрай насущним для розроблення нових освітніх парадигм.

Постать Дмитра Чижевського займає унікальне місце в історії інтелектуальної думки, репрезентуючи органічний синтез українського кордоцентризму та європейського раціоналізму. Його надбання у Празький період, зокрема викладання в Українському педагогічному інституті імені М. Драгоманова, стала етапом інституціалізації національної логічної школи. Д. Чижевський виступає як медіатор між традиціями античної діалектики, німецького класичного ідеалізму та новітніми, на той час, епістемологічними пошуками, адаптуючи їх до потреб формування української інтелектуальної еліти. Підручник «Логіка» (1924) є не просто навчальним посібником,

а маніфестом методологічної культури, що поєднує строгість природничих наук із глибиною гуманітарного знання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є аналіз логіко-методологічної концепції Дмитра Чижевського в освітньо-дидактичному вимірі та окреслення її значення для розвитку критичного мислення у сучасній філософії освіти. Методологічну основу дослідження становлять принципи історико-філософської реконструкції, герменевтичний аналіз тексту, а також системно-структурний підхід, що дозволяє розглянути логіку як фундамент для міждисциплінарного гуманітарного синтезу.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Формування логіко-методологічної концепції Дмитра Чижевського відбувалося у специфічних умовах української інтелектуальної еміграції 1920-х років. Після подій 1917–1921 рр. Чехословаччина, завдяки ініціативі президента Т. Масарика, стала головним осередком українського академічного життя. У 1923 році Д. Чижевського було запрошено на посаду лектора кафедри філософії Українського високого педагогічного інституту (УВПІ) ім. М. Драгоманова в Празі [7] Саме цей період став визначальним для вченого: паралельно зі студіюванням філософії у видатних мислителів сучасності – К. Ясперса, Е. Гуссерля та М. Гайдеггера – він розпочав активну викладацьку та методичну діяльність.

Джерельна база та унікальність видання. Фундаментом нашого дослідження є підручник Д. Чижевського «Логіка», виданий у 1924 році видавничим товариством «Сіяч» при УВПІ. Ця праця, що побачила світ накладом лише у 100 примірників, є літографічним відбитком конспекту лекцій. Попри те, що видання тривалий час залишалося поза увагою дослідників, його оцифрування сьогодні відкриває широкі перспективи для реконструкції логіко-філософських ідей автора [10]. Повністю україномовний характер видання дозволяє не лише окреслити термінологічний апарат автора, а й підкреслити стратегічне значення логічної освіти для формування нової української інтелігенції в діаспорі [8].

Для Д. Чижевського викладання логіки було не просто трансляцією знань, а інструментом виховання суб'єкта наукової діяльності. Автор виходить за межі класичної формальної логіки, пропонуючи розширену структуру дисципліни, котра включає: теорію понять, присуду та виводу; теорію науко-

вих методів (методологія); «науку про науку» (філософія науки). Включення останніх двох розділів свідчить про прагнення автора сформувати у студентів культуру раціонального мислення, що дозволяє розуміти принципи побудови будь-якої науки.

У дидактичному аспекті надзвичайно важливою є позиція Д. Чижевського щодо розмежування логіки та психології. Спираючись на аргументацію Е. Гуссерля, він наполягає, що логіка має справу з об'єктивною правильністю думок, а не з суб'єктивними фактами мислення. Це закладає підвалини критичного мислення: студент має орієнтуватися на абсолютну певність логічних законів, а не на мінливі психологічні стани. Логіка має справу виключно з думками та цілком іґнорує психологічні питання, що належать до мислення. «Думки є для думання нормою, ідеалами, які, щоб думання було «правильне», ми маємо в думанні втілити, чи здійснити, – це є практичне прикладення льоґіки» [12, с. 14].

Д. Чижевський проводить чітку межу між психологією як наукою про факти думання та логікою як наукою про сутність думок. Цей розрив має колосальне дидактичне значення. По-перше, захист від суб'єктивізму, адже психологічні причини (пристрасть, воля, зворушливість) часто стають перешкодою для істини. Логіка ж вчить студента, що «ніякі психольоґічні причини... не здатні зробити думання правильним», якщо воно суперечить логічній нормі [12, с. 12].

Попри суто науковий зміст, підручник мав важливе націєтворче значення. Використання прикладів з української історії та культури («нація», «українець», постаті Т. Шевченка та гетьманів) у поєднанні з україномовною термінологією робило логіку дієвим інструментом національного виховання. Заклик автора до студентів – відшуковувати логічні приклади в українському фольклорі та літературі – демонструє його візію логіки як «спільного діла», що інтегрує національні цінності в універсальні форми раціональності.

У педагогічній концепції Д. Чижевського викладання логіки постає не як ізольована дисципліна, а як універсальний «мета-інструмент», який забезпечує інтелектуальну цілісність майбутнього науковця. Автор майстерно поєднує в підручнику приклади з точних і гуманітарних наук, що стимулює студентів до багатогранного аналізу дійсності. Для ілюстрації механізмів виведення наукових законів та встановлення суджень Д. Чижевський систематично звертається до астрономії, хімії та математики. Використання прикладів, пов'язаних із законами Кеплера, рухом планет та обчисленням затемнень, має на меті продемонструвати студенту прогностичну

силу раціонального знання. Математична логіка (де Морган, Рассел, Пеано) подається ним як метод побудови «найбільш точної науки», де аксіоматичний метод та суворе ведення доказів унеможливлюють суб'єктивні помилки. У дидактичному вимірі це привчає студента до дисципліни розуму та верифікованості кожного твердження.

Центральним елементом формування критичного мислення у підручнику є аналіз класичних філософських систем. Д. Чижевський демонструє логічний метод формування наукових понять на прикладах Платона, Аристотеля, Канта та Гегеля, показуючи, як думка може розгортатися іманентно, «шляхом тільки льогічної аналізи, не звертаючись до досвіду» [12, с. 223]. Для студента такий підхід стає вправою з деконструкції: аналіз внутрішніх суперечностей одного поняття (наприклад, у гегелівській діалектиці) неминуче веде до створення нової, більш комплексної категорії, котра виробляє здатність до самостійної концептуалізації, звільняючи мислення від механічного копіювання чужих думок.

Особливу увагу вчений приділяє логіці історичного пізнання. Використовуючи приклади з історії України (постаті П. Дорошенка, П. Скоропадського) та світової історії, Д. Чижевський навчає студентів розрізняти факти та їхню інтерпретацію. Він вказує на «історичну методологію» (Дільтей, Рікерт, Вебер) як на спосіб впорядкування хаотичного досвіду минулого в логічну систему.

У вступній частині свого курсу Дмитро Чижевський закладає фундамент для формування критичного мислення студента, починаючи з делімітації понять «фактичне думання» та «логічні думки». Автор визначає думання не просто як спокійне теоретичне переживання, а як «власну продукцію нашого духа». Для філософії освіти Д. Чижевського принциповим є порівняння думання з «майстерством» або «ремеслом» (за Сократом), це означає, що логіці можна і треба навчати як системі певних «норм» і «правил», які дають людині «певність щодо правильності результатів».

Унікальним для дидактики Д. Чижевського є трактування процесу розуміння. Він стверджує: «Розуміння живе завше на ґрунті нерозуміння... Льогічна праця відбувається завше на межі, на кордоні межи зрозумілим і незрозумілим» [12, с. 4]. Для критичного мислення це положення є ключовим, оскільки воно стимулює студента не боятися «невідомого»; визначає постановку питання («я знаю, що нічого не знаю») як перший крок наукового поступу; трактує кожну відповідь не як фінал, а як джерело нових, глибших проблем (закон розвитку науки).

Виклад трьох класичних законів Аристотеля (тотожності, протиріччя, виключеного третього) та закону достатньої основи Лейбніца подається Д. Чижевським як вимоги до мислення: закон тотожності вимагає однозначності змісту («однозначне визначення думок»); закон достатньої основи вимагає, щоб кожна думка була «підперта» або «доведена».

Завершуючи вступний розділ, Д. Чижевський подає схему розвитку логіки, що слугує «на навігатором» для студента в морі ідей. Він акцентує увагу на: античності (Сократ, Платон, Аристотель) як фундаменті, раціоналізмі Декарта та Лейбніца як прагненні до «логіки відкриттів», критичній методі Канта, котра розрізнила факт та умови його можливості, сучасних напрямах (математична логіка, прагматизм Джеймса, феноменологія Гуссерля). Такий широкий історичний горизонт дозволяє студенту побачити логіку не як застиглу догму, а як живу інтелектуальну традицію, до якої він долучається, формуючи власну культуру раціонального мислення.

Актуальність дидактичної моделі Д. Чижевського особливо виразно проявляється в контексті сучасних викликів. Освіта в постмодерному суспільстві зазнала значних змін під впливом технологічного прогресу та орієнтується на самореалізацію особистості, розвиток критичного мислення та формування громадянської відповідальності [9, с. 22].

Сучасний стан впровадження освітніх технологій формування критичного мислення характеризується певними труднощами інституційного та методичного характеру. Як зазначає В. Петренко, попри різноманіття дефініцій критичного мислення, всі вони мають спільне ядро: аналіз, оцінку, побудову умовиводів, а також володіння дедуктивними та індуктивними методами [6, с.72]. Погоджуючись із цим, ми наголошуємо, що теоретичним фундаментом цих процесів є саме логіка. Вивчення форм мислення (поняття, судження, умовиводу) у межах логіки як навчальної дисципліни є тим необхідним мінімумом, без якого неможливе глибоке опанування критичного аналізу.

Як зазначає Н. Козаченко, критичне мислення та толерантність є суспільнозначущими компетентностями не лише через їхню бажаність у громадянському суспільстві, а й через їхню соціальну обумовленість [1, с. 262]. Критичне мислення передбачає певні методи, критерії та стандарти. Хоча ми схильні вважати їх виключно раціональними, вони неодмінно мають соціальне підґрунтя. Епістемічне середовище, в якому функціонує критичне мислення, реагує на суспільні стандарти, що формуються під впливом актуальності, затребуваності та суспільного схвалення певних способів пізнання та оцінки.

Як зауважує В. Надурак, у світовій освітній практиці викладання критичного мислення зазвичай покладається на філософів, це є цілком логічним, оскільки філософська традиція історично зосереджена на дослідженні механізмів інтелектуальної діяльності та правил раціонального мислення. Водночас, властиве сучасній філософії прагнення до міждисциплінарного синтезу знань дозволяє філософам ефективно реалізувати свій потенціал у цій сфері [5, с. 135]. Таким чином, розвиток методик критичного мислення є стратегічно важливим вектором для вітчизняних науковців, які мають активно інтегруватися в цей напрям.

Такий погляд корелює з підходом Д. Чижевського, котрий також бачив у логіці універсальну базу для будь-якої наукової діяльності, що сьогодні підтверджується роллю філософів у викладанні критичного мислення.

Спадщина Дмитра Чижевського, зафіксована у підручнику «Логіка» 1924 року, виходить далеко за межі суто історичного інтересу, його підхід пропонує цілісну антропологічну та дидактичну модель, яка є надзвичайно актуальною для реформування сучасної вищої школи.

Сучасна концепція критичного мислення часто зосереджується на виявленні когнітивних упереджень та маніпуляцій. Д. Чижевський, однак, пропонує більш фундаментальний підхід, інтерпретуючи логіку як «майстерність». Для нього критичне мислення – це не просто критика зовнішніх джерел, а «власна прадукція нашого духа де об'єкт не є нам безпосередньо даний» [12, с. 3], що базується на суворій самодисципліні.

У світі «постправди» теза Д. Чижевського про те, що логічна думка має «значність» незалежно від психологічних станів людини, стає надійним захистом від ідеологічного тиску. Вимога «достатньої основи» (достатньої підтави) у Д. Чижевського – це не просто технічне правило, а етичний імператив науковця: кожна думка мусить бути «підперта» і «доведена» [12, с.21].

Аналізуючи досвід Д. Чижевського, ми неминуче стикаємося з гострою суперечністю в сучасній українській вищій школі. У класичній моделі університетської освіти логіка завжди була фундаментальною, обов'язковою складовою підготовки науковця та педагога без якої неможлива професійна діяльність.

Натомість сьогодні спостерігаємо парадоксальну ситуацію. Логіка та критичне мислення в більшості університетів переведені до циклу дисциплін вільного вибору студентів. Як свідчить практика, здобувачі часто оминають ці курси, надаючи перевагу суб'єктивно «легшим» або прикладним предметам. Водночас сучасні умови вступу до магістратури та аспі-

рантури (ЄВІ/ЄФВВ) містять обов'язковий блок завдань на перевірку логічних компетенцій та критичного читання. Таким чином, виникає методологічний розрив, держава вимагає від випускника бакалаврату сформованого логічного апарату, проте університетська програма не забезпечує його системного формування як обов'язкового результату навчання.У цьому контексті досвід Д. Чижевського пропонує концептуальний вихід із методологічної кризи. Логіка має функціонувати не як ізольована дисципліна «за вибором», а як інтегрований інструментарій, що пронизує весь освітній процес [11].

Нинішні завдання з логіки в екзаменаційних тестах (ЄВІ/ЄФВВ) часто сприймаються студентами як відірвані від життя механічні головоломки. Натомість Д. Чижевський наголошував, що логіка − це передусім «розуміння сенсу». Опанувавши архітектоніку думки (фундаментальну теорію понять і суджень), студент отримує здатність розв'язувати будь-яке тестове завдання не шляхом механічного завчання алгоритмів чи типів задач, а завдяки глибокому володінню «майстерністю думання».

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

У результаті дослідження логіко-методологічної спадщини Дмитра Чижевського в освітньо-дидактичному вимірі ми дійшли таких висновків. Підручник «Логіка» (1924) постає не просто як зведення правил, а як комплексна система виховання свідомої, критично мислячої особистості. Д. Чижевський доводить, що критичне мислення не є вродженим даром, а результатом системної інтелектуальної праці − «майстерності». Його дидактичний підхід, що базується на розрізненні психологічного «думання» та логічної «думки», дозволяє студенту дистанціюватися від власних упереджень, емоцій та зовнішніх маніпуляцій, орієнтуючись на об'єктивну значність істини. Методи «умовного експерименту» та «розвою понять» стимулюють автономію судження, перетворюючи учня з пасивного отримувача інформації на активного дослідника сенсів.

В умовах сучасного інформаційного суспільства логічна культура є не лише академічною чеснотою, а й основою громадянської позиції. Здатність розпізнавати логічні помилки та вимагати достатньої підстави для будь-якого твердження є головним запобіжником проти популізму, дезінформації та ідеологічної обробки. Логічна освіта формує відповідального громадянина, який приймає рішення на основі раціонального аналізу, а не емоційного пориву, що цілком відповідає стратегічним

цілям сучасної філософії освіти в демократичному суспільстві. Ми констатуємо, що нинішній статус логіки як «дисципліни вільного вибору» суперечить реальним вимогам до випускників (зокрема, структурі ЄВІ/ЄФВВ). Досвід Д. Чижевського переконує у необхідності повернення логіці статусу обов'язкової мета-дисципліни, котра дозволить студентам не просто механічно вирішувати тести, а оволодіти універсальним інструментарієм, який забезпечить успішність як у магістерських випробуваннях, так і в подальшій професійній діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Козаченко, Н., 2017. Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи, *Актуальні проблеми духовності:* зб. наук. праць, Кривий Ріг, (18), 161–174. DOI: https://doi.org/10.31812/ apdv18i1.24
2. Козаченко, Н., 2022. Толерантність і критичність: нетолерантність до хиби. *Актуальні проблеми духовності*, (23), 243–265. DOI: https://doi.org/10.31812/apm.7634
3. Конверський, А.Є., 2020. Критичне мислення, Підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей, Київ: Центр учбової літератури, 370 с.
4. Ліпман, М., 1988. Критичне мислення в різних дисциплінах [Critical Thinking Across the Disciplines], *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1 (1), 3–4. DOI: https://doi.org/10.5840/ inquiryct news19881178
5. Надурак, В., 2022. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*, 28 (2), 129-147.
6. Петренко, В., 2023. Огляд сучасних наукових теорії та підходів до формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти, *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 101, 67-73.
7. Плахтій, М.П., 2024. Дмитро Чижевський – викладач логіки, *Культурно-історичні виміри сучасної славістики*: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 22 листопада 2024 р. [Електронний ресурс], Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 95-99. URL: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/
8. Плахтій, М.П., Сулятицька, Т.В., 2024. Теоретико-методологічні засади формування української логічної термінології у діаспорі, *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 51, 99-104. DOI: https://doi.org/10.32782/apfs.v051.2024.17
9. Плахтій, М. П., 2025. Філософія освіти: навчально-методичний посібник, Кам'янець-Подільський: Комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 80 с. URL: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9240
10. Плахтій, М., 2024. Логічні погляди Дмитра Чижевського, *Гуманітарні візії,* 10(1), 13-17. DOI: https://doi.org/10.23939/ shv2024.01.013

11. Х'юмер, М., 2024. Знання. Реальність. Цінність: Вступ до аналітичної філософії майже для всіх / пер. з англ. М.Є. Бистрицького, Київ: Дух і літера, 404 с.
12. Чижевський, Д., 1924. Логіка. Курс лекцій. Прага: СІЯЧ, 332 с.

LOGIC AND CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF DMYTRO CHYZHEVSKY'S PHILOSOPHY OF EDUCATION[1]

Plakhtii Marianna,
PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Political Science and Philosophy,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6789-7711
marianna.plakhtiy@kpnu.edu.ua

Abstract. *The article is devoted to the analysis of Dmytro Chyzhevsky's logical and methodological ideas within an educational and didactic context. The study aims to reveal the potential of logic as an academic discipline in fostering critical thinking and intellectual autonomy among students, as well as to reconstruct Chyzhevsky's original didactic model in both historical and contemporary educational dimensions. It is argued that while working within the Ukrainian academic diaspora in Prague, D. Chyzhevsky developed more than just a textbook; he created a comprehensive didactic model. At its core lies the interpretation of logic as a «craft» or «mastery» aimed at generating one's own independent thoughts. A key element of this model is the clear distinction between psychological «thinking» (the process) and objective logical «thought» (the sense/meaning), which establishes the foundation for critical self-reflection.*

The study substantiates that logic in Chyzhevsky's conception performs a dual function: an instrumental one (ensuring the correctness of reasoning) and a worldview-educational one. By fostering a culture of rational thinking as a primary learning outcome, it becomes the basis for the development of an intellectually autonomous personality. Furthermore, the article analyzes the universal nature of logic according to Chyzhevsky, which serves as a bridge between the natural sciences and the humanities, as well as its nation-building function through the integration of Ukrainian cultural material. It is concluded that Chyzhevsky's didactic approaches remain highly relevant for modern education. His model offers an effective methodological response to the challenges of the information society, including the development of critical thinking and resilience to manipulative discourses. In the context of contemporary Ukrainian higher education, Chyzhevsky's experience demonstrates the necessity of restoring logic's status as a meta-discipline integrated into the educational landscape to cultivate critical and creative individuals.

Keywords: *Dmytro Chyzhevsky, logic, philosophy of education, critical thinking, didactics, university education, intellectual culture.*

[1] This research was supported by the CIUS Research Grant 2025–2026 from the Canadian Institute of Ukrainian Studies (CIUS) at the University of Alberta.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kozachenko, N., 2017. Krytychne myslennia: hranychni pidkhody ta optymalni shliakhy. [Critical thinking: boundary approaches and optimal ways], *Aktualni problemy dukhovnosti* [Actual Problems of Spirituality], (18), 161–174. DOI: https://doi.org/10.31812/apdv18i1.24.
2. Kozachenko, N. (2022) Tolerantnist i krytychnist: netolerantnist do khyby. [Tolerance and criticality: intolerance to error], *Aktualni problemy dukhovnosti* [Actual Problems of Spirituality], (23), 243–265. DOI: https://doi.org/10.31812/apm.7634
3. Konverskyi, A. Ie., 2020. *Krytychne myslennia. Pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv usikh spetsialnostei* [Critical thinking. Textbook for students of higher educational institutions of all specialties], Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
4. Lipman, M., 1988. Critical Thinking Across the Disciplines. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1(1), 3–4. DOI: https://doi.org/10.5840/inquiryctnews19881178.
5. Nadurak, V., 2022. Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka. [Critical thinking: concept and practice], *Filosofiia osvity* [Philosophy of Education], 28(2), 129–147.
6. Petrenko, V., 2023. Ohliad suchasnykh naukovykh teorii ta pidkhodiv do formuvannia krytychnoho myslennia u studentiv zakladiv vyshchoi osvity. [Review of modern scientific theories and approaches to the formation of critical thinking in students of higher education institutions], *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], (101), 67–73.
7. Plakhtii, M.P., 2024. Dmytro Chyzhevskyi – vykladach lohiky. [Dmytro Chyzhevskyi – a teacher of logic], In: *Kulturno-istorychni vymiry suchasnoi slavistyky:* materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 22 lystopada 2024 r. [Cultural and Historical Dimensions of Modern Slavic Studies: Materials of the II International Scientific and Practical Conference, November 22, 2024], Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University, 95–99. Available at: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/.
8. Plakhtii, M.P., & Suliatytska, T.V., 2024. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia ukrainskoi lohichnoi terminolohii u diaspori. [Theoretical and methodological foundations of the formation of Ukrainian logical terminology in the diaspora], *Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii* [Actual Problems of Philosophy and Sociology], (51), 99–104. DOI: https://doi.org/10.32782/apfs.v051.2024.17.
9. Plakhtii, M.P., 2025. *Filosofiia osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Philosophy of education: a study guide], Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University. Available at: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9240.
10. Plakhtii, M., 2024. Lohichni pohliady Dmytra Chyzhevskoho. [Logical views of Dmytro Chyzhevskyi], *Humanitarni vizii* [Humanities Visions], 10(1), 13–17. DOI: https://doi.org/10.23939/shv2024.01.013.

11. Huemer, M., 2024. *Znannia. Realnist. Tsinnist: Vstup do analitychnoi filosofii maizhe dlia vsikh* [Knowledge. Reality. Value: An introduction to analytical philosophy for almost everyone], Translated from English by M. Bystrytskyi, Kyiv: Dukh i Litera.
12. Chyzhevskyi, D., 1924. *Lohika. Kurs lektsii* [Logic. Course of lectures], Prague: SIIACH.

Отримано 12.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.170-181
УДК 378.147:[37.011.3-051:81]:811.161.2

Попович Анжеліка Станіславівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3428-9717
popovich@kpnu.edu.ua

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ ТА УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Анотація. *У статті досліджено українську мову як важливий чинник формування історичної свідомості майбутніх викладачів-філологів та учителів-словесників у системі вищої педагогічної освіти. Обґрунтовано, що історична свідомість є складником професійної компетентності сучасного вчителя й викладача та передбачає здатність осмислювати мовні явища в контексті культурно-історичного розвитку народу, інтерпретувати тексти як носії колективної пам'яті й транслювати відповідні смисли в освітньому процесі. Показано, що українська мова виступає не лише засобом комунікації, а й формою збереження історичного досвіду, духовних цінностей і національних світоглядних моделей, закодованих у лексиці, фразеології, терміносистемах і текстових структурах.*

Проаналізовано можливості інтегрування мовного та історичного складників у фаховій підготовці студентів-філологів через діахронний аналіз мовних явищ, вивчення історично маркованої лексики, роботу з текстами різних історичних періодів і функційних стилів, а також залучення публіцистичних, наукових і мемуарних джерел. Окреслено дидактичні підходи до формування вмінь інтерпретування та критичного аналізу тексту в історично-культурному контексті, розвитку історичного мислення і усвідомлення взаємозв'язку мови, культури й суспільної пам'яті. Наголошено на ролі методичної підготовки майбутніх учителів у реалізації інтегративного підходу в шкільній практиці, формуванні готовності до міжпредметної взаємодії та використан-

 © Попович Анжеліка, 2026

ні проєктно-дослідницьких форм навчальної діяльності. Доведено, що поєднання мовної та історичної підготовки сприяє становленню історично свідомої мовної особистості педагога, здатного формувати в здобувачів освіти цілісне бачення культурно-історичного розвитку України.

Ключові слова: *викладач-філолог; заклад вищої освіти; історична свідомість; педагогічна освіта; професійна підготовка; українська мова; учитель української мови і літератури.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасній гуманітаристиці історичну свідомість трактують як складний духовно-інтелектуальний феномен, що поєднує знання про минуле, його ціннісне інтерпретування та здатність особистості осмислювати себе в історичному часі. У наукових працях вона постає як форма віддзеркалення історичної реальності та спосіб конструювання смислів, що забезпечує тяглість культурної пам'яті й ідентичності.

В освітньому дискурсі історичну свідомість розглядають як **інтегративну характеристика особистості,** що включає когнітивний компонент (знання історичних процесів), аксіологічний (ціннісне ставлення до минулого), інтерпретаційний (уміння осмислювати історичні події), ідентифікаційний (усвідомлення себе частиною історико-культурної спільноти).

Формування історичної свідомості є однією з ключових складників професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури та викладачів-філологів, оскільки її складниками є не лише знання історичних фактів, а й уміння осмислювати минуле крізь призму національної ідентичності, мовної культури та ціннісних орієнтирів. Історична свідомість постає важливою формою суспільної свідомості, здатною реконструювати історичний поступ етносу та інтегрувати його в ширший культурний контекст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історична свідомість із педагогічного погляду виходить за межі предметних знань і набуває статусу **світоглядної компетентності**, що забезпечує культурну тяглість і відповідальне ставлення до історичного досвіду народу.

У контексті педагогічної освіти історичну свідомість розглядають як стратегічно важливий складник підготовки майбутніх учителів історії, оскільки «функціонує як складна когнітивна та ціннісно-поведінкова структура, що поєднує інтерпретацію минулого, орієнтацію в сучасності та бачення майбутнього» [1, с. 115]. Незважаючи на те, що дослідження Н. Шалашної

та Н. Воронової стосується майбутніх учителів історії, їхні висновки про мультиперспективність та інтердисциплінарність як ключові методологічні підходи мають безпосереднє значення для філологічної освіти, де мова є засобом формування історичної уваги й компетентності. О. Пометун цілком слушно актуалізує формування української національної та громадянської ідентичності «в умовах повномасштабної агресії РФ і майбутнього повоєнного розвитку держави, оскільки лише свідома ідентичність громадян може бути фундаментом їхньої єдності та готовності до праці задля добробуту держави» та описує дидактичну модель формування ідентичності людини [2].

Формування історичної свідомості в освітньому процесі досліджували В. Вашкевич [3], Н. Клименко [4], Ю. Малієнко [5], Ф. Левітас і С. Левітас [4], С. Олексенко [4], О. Парадюк [6] та ін.

На думку І. Мартинчук та В. Немиришин, «Формування історичної свідомості у школярів старшої школи відбувається на уроках історії України та інтегрованих уроках історії, уроках всесвітньої історії та громадянської освіти, української мови й літератури, та є невід'ємною частиною оновленої шкільної освіти, модернізації українського суспільства» [7, с. 908].

К. Пономаренко і О. Дженджеро досліджують мовне сьогодення студентів як чинник формування національної ідентичності, що також тісно пов'язано з історичною свідомістю майбутніх філологів, оскільки мова є носієм історичних смислів, культурних знаків і цінностей [8]. Українська мова не лише виконує комунікативну функцію, але й служить інструментом інтерпретування історичного досвіду та конструювання особистісного і професійного наративу.

І. Бакаленко, І. Доброскок та С. Курилова стверджують, що «Поєднання літературознавства й історіографії дає можливість заглибитися в історичні події, культурні явища й соціальні процеси, що сприяє розвитку критичного мислення та громадянської й історичної свідомості в здобувачів освіти різного рівня» [9].

Одним із важливих аспектів інтегрування мовної та історичної підготовки є застосування інтердисциплінарних підходів, що сприяють глибшому осмисленню змісту як мовних явищ, так і історичних концептів. Т. Видайчук обстоює потребу введення історично-лінгвістичного складника в шкільну програму з вивчення української мови [10]. На її думку, на уроках української мови це «сприятиме розвитку в учнів лінгвістичної, історичної та політичної ерудиції, дасть змогу побачити життя рідної мови, давню історію, традиції, форми існування мови, уможливить формування української ідентичності, історичної

пам'яті, виховуватиме в учнів переконливе уявлення, що українці – частина слов'янського європейського світу» [10, с. 60]. Дослідниця переконує, що наявність у підручниках української мови аспектів походження національної мови й навчального матеріалу про становлення і розвиток української літературної мови формуватиме в учнів старших класів історичну пам'ять як фундамент національної ідентичності [11].

А. Нікітіна, О. Кравчук і Т. Карлова окреслюють та аналізують використання прецедентного феномену як засобу формування національної ментальності в процесі вивчення української мови [12]. Слушними є розмисли І. Шоробури стосовно того, що «швидкоплинні зміни сучасного глобалізованого світу та російсько-українська війна актуалізують і загострюють проблему формування національної ідентичності здобувачів вищої освіти України» [13, с. 196].

Отож під час організації освітнього процесу для майбутніх філологів важливо органічно поєднувати мовну та історичну підготовку. Аналіз сучасного наукового дискурсу підтверджує, що історична свідомість таких фахівців повинна розглядатися не лише як сукупність історичних знань, а й як інтегративна компетентність, що забезпечує здатність через мовний інструментарій формувати в суспільстві (зокрема, у здобувачів загальної середньої та вищої освіти) історичні уявлення, національну самосвідомість і ціннісний контекст. Важливо окреслити теоретичні підвалини дослідження й методичні підходи, що сприяють інтегруванню мовної та історичної підготовки в системі вищої педагогічної освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – обґрунтувати дидактичний потенціал української мови як засобу формування історичної свідомості майбутніх учителів / викладачів української мови і літератури та окреслити методичні шляхи інтеграції мовної й історичної підготовки в закладах вищої освіти.

Завдання дослідження – узагальнити погляди науковців на сутність поняття «історична свідомість» у педагогічному й гуманітарному дискурсі; схарактеризувати роль мови як носія історичної пам'яті та культурного досвіду; проаналізувати наукові підходи до формування історичної свідомості в системі педагогічної освіти; визначити можливості інтегрування мовознавчих та історично-культурних компонентів у підготовці майбутнього фахівця-філолога; окреслити дидактичні інструменти, за допомогою яких українська мова реалізує історієтворчі потенції.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Сучасну модель підготовки філолога та вчителя / викладача української мови і літератури зорієнтовано на формування не лише фахових лінгвістичних і літературознавчих знань, а й широкої гуманітарної компетентності, що охоплює культурологічний, історичний та ціннісний виміри професії. Учитель / викладач-філолог виступає медіатором між мовою, літературою, культурою й історичною пам'яттю нації, тому його професійна компетентність передбачає усвідомлення мови як історично сформованого феномена культури; здатність інтерпретувати тексти в історично-культурному контексті; розуміння еволюції мовних і культурних форм у зв'язку із суспільними процесами; готовність формувати в учнів / студентів цілісне бачення історичного шляху народу через мовні й літературні явища.

Стандарти вищої освіти наголошують на міждисциплінарності, що передбачає інтегрування мовознавчих, літературознавчих та історично-культурних знань. Відтак історична свідомість стає важливим складником професійно-світоглядної компетентності майбутнього вчителя й викладача-філолога, оскільки вона забезпечує здатність осмислювати мовні явища як результат історичного розвитку суспільства. У Стандарті вищої освіти для другого (магістерського) рівня зі спеціальності 035 Філологія звернено увагу на формування в здобувачів вищої освіти спеціальних компетентностей, зокрема здатності «критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки» [14]. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» звертає увагу на такі трудові функції, як «формування в здобувачів освіти, громадянської активності та стійкості, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови»; «формування української національної та громадянської ідентичності…», «формування готовності здобувачів освіти виявляти свою громадянську позицію, що передбачає вміння аналізувати суспільне життя й ідентифікувати себе з українською нацією, суспільством…» [15, с. 6]. Отож у підготовці майбутнього філолога українська мова постає не лише об'єктом вивчення, а й засобом входження в історичний простір культури, що формує історичну свідомість як складник професійної компетентності. Мова акумулює історичний досвід народу, фіксує його культурні коди, цінності, травми, перемоги й способи осмислення світу.

Мовні одиниці репрезентують історичний досвід народу й відображають його розвиток. На заняттях із сучас-

ної української літературної мови (розділи «Лексикологія. Фразеологія») та стилістики і культури української мови як дидактичний матеріал варто використовувати історизми й архаїзми (*бунчук, клейноди, ратай, челядь*), культурно марковані концепти (*воля, доля, правда, громада, шлях*), **фразеологізми з історичною семантикою** (*іти на Січ, підняти булаву, як у ярмі*) тощо. Здобувачів можна долучати до семінару-дослідження «Історія народу в слові», мініпроєкту «Біографія одного слова», укладання тематичних словників історичної лексики. З-поміж методів і прийомів навчання рекомендуємо використовувати лінгвокультурний коментар (аналіз слова *козак,* визначення його етимології, історичної функції, трансформація образу в сучасному дискурсі). Етимологічний аналіз уможливлює дослідження походження слова *громада* та його роль у політичній культурі українців; ономастичний аналіз сприятиме визначенню походження назв *Батурин, Чигирин, Крути* як мовних «місць пам'яті»; концептуальний аналіз допоможе схарактеризувати семантичне поле концепту *воля* у фольклорі, літературі, сучасному мовленні. Вагомими будуть пояснення фразеологізму *стати під знамена, звернення уваги* на військово-історичну традицію та сучасні види трансформації цієї стійкої сполуки в сучасних текстах художнього й публіцистичного стилів.

Історична свідомість активно формується тоді, коли мова постає не лише як система норм, а й як процес. Тому під час опанування освітнього компонента «Історія сучасної української мови» з'ясовують історичні зміни в лексиці (зникнення, переосмислення значень), розвиток граматичних форм, історію правопису, стилістичну еволюція текстів різних епох та ін. Це стане можливим через такі форми роботи, як практичні заняття у форматі «Мовна археологія», створення історично-лінгвістичних ситуацій (кейсів), аналіз мовних явищ у контексті історичних подій. Майбутні викладачі-філологи й учителі-словесники порівнюють уривки з літописів, текстів XIX ст. і сучасну публіцистику (діахронне зіставлення текстів), визначають мовні ознаки епохи в текстах Т. Шевченка, І. Франка й сучасних письменників (М. Дочинець, С. Жадан, А. Любка та ін.) (історично-стилістичний аналіз), через лексичні одиниці й стиль відтворюють мовне середовища певного історичного періоду (мовне реконструювання епохи), аналізують зміни в правописі як відображення культурно-політичних процесів (правописний історичний практикум), досліджують зміни в лексичному значенні слів *товариш, пан, служба* (семантична еволюція слова).

Для майбутнього фахівця-словесника українська мова є засобом професійного самовизначення. Важливо, щоб здо-

бувачі вищої освіти усвідомлювали українську мову як маркер національної тяглості, розуміли відповідальність за збереження мовної культури, були готовими передавати історично-культурні смисли здобувачам освіти.

Ефективним вважаємо написання рефлексивного есе «Що означає історія української мови для мене як майбутнього вчителя / викладача», здійснення дискурсивного аналізу сучасних медійних текстів щодо конструювання українського історичного минулого, роботу з мовними символами *калина, рушник, степ, хата* в різних видах дискурсу, використання методу проєктів зі створення освітнього мінікурсу «Історія українського народу в слові» для уроків української мови, педагогічне моделювання – розроблення уроків української мови, у яких мовний матеріал інтегрується з історично-культурним змістом тощо. Продуктивними є такі форми роботи, як інтегровані семінари (мова, культура та історія), круглі столи (наприклад, «Мова як історична пам'ять нації») та ін.

Підготовка вчителя / викладача-філолога має включати формування вмінь встановлювати зв'язки між мовними фактами й історичними подіями, пояснювати здобувачам освіти культурно-історичну зумовленість мовних явищ, розглядати літературні тексти як носії історичного досвіду, формувати в освітньому процесі ціннісне ставлення до української національної історії.

Історичне мислення є практичним проявом історичної свідомості в професійній діяльності вчителя / викладача. Воно передбачає здатність бачити явища в розвитку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, співвідносити минуле з сучасністю та критично осмислювати джерела інформації. Виокремлюємо такі площини реалізації історичного мислення, як інтерпретування мовних явищ у діахронії (походження слів, зміни значень, історичні нашарування в лексиці), роботу з текстами різних епох, що формує в здобувачів розуміння історичної змінності мовної норми й стилю, аналіз культурно маркованих концептів, які відображають історичний досвід українців, формування наративного мислення та здатності бачити зв'язок між подіями, текстами й культурними смислами.

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

Отже, українська мова є засобом фахової підготовки та **інструментом формування історичної свідомості майбутнього вчителя / викладача-філолога**, що зреалізовуєть-

ся через інтегрування лінгвістичного, культурологічного та історично-пам'яттєвого компонентів у змісті вищої педагогічної освіти. Через українську мову майбутній фахівець опановує способи інтерпретації минулого, формує національно марковану картину світу і набуває здатності передавати ці смисли здобувачам загальної середньої та вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в поглибленні теоретично-методологійного та практичного вимірів проблеми формування історичної свідомості майбутніх викладачів-філологів і вчителів-словесників засобами української мови.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Шалашна, Н.М., Воронова, Н.С., 2025. Курс всесвітньої історії як інструмент формування історичної свідомості у майбутніх вчителів історії: методологічний аспект, *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 11, 111-115.
2. Пометун, О., 2023. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України, *Український педагогічний журнал*, 2, 62-72. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72 (Accessed: 12 January 2026).
3. Вашкевич, В.М., 2010. Роль історичної свідомості сучасної студентської молоді в процесі соціалізації особистості, *Гілея*, 39, 240-248.
4. Формування патріотичної та громадянської свідомості учнів: теорія і практика, 2018: монографія / за заг. ред. проф. Левітаса, Ф.Л. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26198/1/Патриот_Монография.pdf (Accessed: 10 January 2026).
5. Малієнко, Ю., 2020. Історична свідомість як категорія компетентнісно орієнтованого навчання, *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи:* матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції. Умань: ВПЦ «Візаві», 91-93. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722230/1/Малієнко%20із%20Зб_конф_модерн_08-09.10.20-3.pdf (Accessed: 11 January 2026).
6. Парадюк, О., 2021. Формування історичної свідомості та постматеріальні цінності молоді, *Матеріали VI науково-методичного міжнародного круглого столу «Світова самоізоляція як можливість переосмислення»*. Одеса, 115-120. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/12482/1/Paradiuk%20Olena%20Oleksandrivna%202021.pdf (Accessed: 11 January 2026).
7. Мартинчук, І.І., Немеришин, В.М., 2025. Формування історичної свідомості як складової громадянської компетентності школярів, *Актуальні питання у сучасній науці*, 1(31), 898-911.
8. Пономаренко, К., Дженджеро, О., 2023. Мовне сьогодення майбутніх освітян як чинник формування національної іден-

тичності, *New Inception*, 3-4, 62-72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ninc_2023_3-4_8 (Accessed: 12 January 2026).
9. Бакаленко, І.М., Доброскок, С.О., Курилова, Ю.Р., 2024. Методика й методологія вивчення творів на історичну тематику: інноваційні технології формування громадянської й історичної свідомості, *Педагогічна Академія: наукові записки*, 12. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/640 (Accessed: 7 January 2026).
10. Видайчук, Т.Л., 2017. Формування історичної пам'яті в учнів старших класів засобами підручників української мови, *Проблеми сучасного підручника*, 19, 47-57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_8 (Accessed: 10 January 2026).
11. Видайчук, Т.Л., 2022. Аспекти історії української мови як засіб формування національної ідентичності та історичної пам'яті, *Український педагогічний журнал*, 2, 48-63. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41373/ (Accessed: 8 January 2026).
12. Нікітіна, А., Кравчук, О., Карлова, Т., 2023. Прецедентний феномен як засіб формування національної ментальності в процесі вивчення української мови, *Актуальні питання гуманітарних наук*, 69(2), 280-285. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/69_2023/part_2/45.pdf (Accessed: 13 January 2026).
13. Шоробура, І.М., 2025. Становлення української національної ідентичності здобувачів освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії: виклики сьогодення, *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 99, 193-197. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025/99/30.pdf (Accessed: 13 January 2026).
14. Міністерство освіти і науки України, 2019. *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти*. Наказ № 871 від 20 червня 2019 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-035-filologiya-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti (Accessed: 11 January 2026).
15. Міністерство освіти і науки України, 2024. *Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»*. Наказ № 1225 від 29 серпня 2024 р. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (Accessed: 9 January 2026).

THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A MEANS OF SHAPING THE HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF PRE-SERVICE PHILOLOGY TEACHERS AND TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Popovych Anzhelika,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Ukrainian Language
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3428-9717
popovich@kpnu.edu.ua

Abstract. *The article examines the Ukrainian language as a significant factor in shaping the historical consciousness of prospective philology lecturers and teachers of Ukrainian language and literature within the system of higher pedagogical education. It substantiates that historical consciousness constitutes an essential component of a modern teacher's professional competence and presupposes the ability to interpret linguistic phenomena in the context of the cultural and historical development of the nation, to analyse texts as carriers of collective memory, and to transmit relevant meanings in the educational process. The study demonstrates that the Ukrainian language functions not only as a means of communication but also as a form of preserving historical experience, spiritual values, and national worldviews encoded in vocabulary, phraseology, terminological systems, and textual structures.*

The paper analyses the potential for integrating linguistic and historical components in the professional training of philology students through diachronic analysis of language phenomena, the study of historically marked vocabulary, work with texts from different historical periods and functional styles, and the use of journalistic, scholarly, and memoir sources. Didactic approaches to developing students' skills in textual interpretation and critical analysis within a historical and cultural framework are outlined, as well as strategies for fostering historical thinking and awareness of the interrelation between language, culture, and social memory. Particular emphasis is placed on the methodological training of future teachers in implementing an integrative approach in school practice, promoting interdisciplinary cooperation, and applying project-based and research-oriented learning formats. It is argued that the integration of linguistic and historical training contributes to the formation of a historically conscious linguistic personality of the teacher, capable of fostering in learners a holistic understanding of Ukraine's cultural and historical development.

Keywords: *philology lecturer; higher education institution; historical consciousness; pedagogical education; professional training; Ukrainian language; teacher of Ukrainian language and literature.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Shalashna, N.M., Voronova, N.S., 2025. Kurs vsesvitnoi istorii yak instrument formuvannia istorychnoi svidomosti u maibutnikh vchyteliv istorii: metodolohichnyi aspekt (The World History Course as a Tool for Forming Historical Consciousness in Future History Teachers: Methodological Aspect), *Pedahohichni nauky*: zbirnyk naukovykh prats, 11, 111-115.
2. Pometun, O., 2023. Navchannia istorii y hromadianskoi osvity yak chynnyk formuvannia natsionalnoi y hromadianskoi identychnosti uchniv v umovakh viiny ta povoiennoho rozvytku Ukrainy (Teaching History and Civic Education as a Factor in Shaping Students' National and Civic Identity in the Context of War and Post-War Development of Ukraine), *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 62-72. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72 (Accessed: 12 January 2026).

3. Vashkevych, V.M., 2010. Rol istorychnoi svidomosti suchasnoi studentskoi molodi v protsesi sotsializatsii osobystosti (The Role of Historical Consciousness of Contemporary Student Youth in the Process of Personality Socialization), Hileia, 39, 240-248.
4. Formuvannia patriotychnoi ta hromadianskoi svidomosti uchniv: teoriia i praktyka (Formation of Patriotic and Civic Consciousness of Students: Theory and Practice), 2018: monohrafiia / za zah. red. prof. Levitasa, F.L. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26198/1/Patryot_Monohrafyia.pdf (Accessed: 10 January 2026).
5. Maliienko, Yu., 2020. Istorychna svidomist yak katehoriia kompetentnisno oriientovanoho navchannia (Historical Consciousness as a Category of Competence-Oriented Learning), *Modernizatsiia osvitnoho seredovyshcha: problemy ta perspektyvy*: materialy Shostoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Uman: VPTs «Vizavi», 91-93. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722230/1/Maliienko%20iz%20Zb_konf_modern_08-09.10.20-3.pdf (Accessed: 11 January 2026).
6. Paradiuk, O., 2021. Formuvannia istorychnoi svidomosti ta postmaterialni tsinnosti molodi (Formation of Historical Consciousness and Postmaterial Values of Youth), *Materialy VI naukovo-metodychnoho mizhnarodnoho kruhloho stolu «Svitova samoizoliatsiia yak mozhlyvist pereosmyslennia»*. Odesa, 115-120. Available at: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/12482/1/Paradiuk%20Olena%20Oleksandrivna%202021.pdf (Accessed: 11 January 2026).
7. Martynchuk, I.I., Nemeryshyn, V.M., 2025. Formuvannia istorychnoi svidomosti yak skladovoi hromadianskoi kompetentnosti shkoliariv (Formation of Historical Consciousness as a Component of School Students' Civic Competence), *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, 1(31), 898-911.
8. Ponomarenko, K., Dzhendzhero, O., 2023. Movne sohodennia maibutnikh osvitian yak chynnyk formuvannia natsionalnoi identychnosti (The Linguistic Present of Future Educators as a Factor in the Formation of National Identity), *New Inception*, 3-4, 62-72. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ninc_2023_3-4_8 (Accessed: 12 January 2026).
9. Bakalenko, I.M., Dobroskok, S.O., Kurylova, Yu.R., 2024. Metodyka y metodolohiia vyvchennia tvoriv na istorychnu tematyku: innovatsiini tekhnolohii formuvannia hromadianskoi y istorychnoi svidomosti (Methodology and Methods of Studying Works on Historical Themes: Innovative Technologies for Forming Civic and Historical Consciousness), *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 12. Available at: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/640 (Accessed: 7 January 2026).
10. Vydaichuk, T.L., 2017. Formuvannia istorychnoi pamiati v uchniv starshykh klasiv zasobamy pidruchnykiv ukrainskoi movy (Formation of Historical Memory in Senior Students through

Ukrainian Language Textbooks), *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 19, 47-57. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_8 (Accessed: 10 January 2026).
11. Vydaichuk, T.L., 2022. Aspekty istorii ukrainskoi movy yak zasib formuvannia natsionalnoi identychnosti ta istorychnoi pamiati (Aspects of the History of the Ukrainian Language as a Means of Forming National Identity and Historical Memory), *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 48-63. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41373/ (Accessed: 8 January 2026).
12. Nikitina, A., Kravchuk, O., Karlova, T., 2023. Pretsedentnyi fenomen yak zasib formuvannia natsionalnoi mentalnosti v protsesi vyvchennia ukrainskoi movy (The Precedent Phenomenon as a Means of Forming National Mentality in the Process of Studying the Ukrainian Language), *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 69(2), 280-285. Available at: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/69_2023/part_2/45.pdf (Accessed: 13 January 2026).
13. Shorobura, I.M., 2025. Stanovlennia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti zdobuvachiv osvity Khmelnytskoi humanitarno-pedahohichnoi akademii: vyklyky sohodennia (Formation of Ukrainian National Identity of Students of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy: Contemporary Challenges), *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 99, 193-197. Available at: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2025/99/30.pdf (Accessed: 13 January 2026).
14. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2019. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 035 «Filolohiia» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity (Standard of Higher Education in Specialty 035 «Philology» for the Second (Master's) Level of Higher Education). Nakaz № 871 vid 20 chervnia 2019 r. Available at: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-035-filologiya-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti (Accessed: 11 January 2026).
15. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2024. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» (Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»). Nakaz № 1225 vid 29 serpnia 2024 r. Available at: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (Accessed: 9 January 2026).

Отримано 15.03.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.182-193
УДК 378.147:94]:[378.091.33-027.22:811.161.2

Шевчук Зореслава Сергіївна,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української мови
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9309-5517
shevchuk@kpnu.edu.ua

ТВОРЧІ МОВНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ІСТОРИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. *У статті розглянуто методичні можливості використання творчих мовних вправ як ефективного засобу активізації освітньої діяльності майбутніх фахівців-істориків на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Актуальність дослідження зумовлена потребою формування професійно орієнтованої мовної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в умовах модернізації вищої освіти та посилення вимог до якості фахової комунікації. Увагу зосереджено на теоретичному обґрунтуванні ролі творчих мовних вправ у розвитку писемного й усного професійного мовлення майбутніх фахівців-істориків. Проаналізовано ефективність вправ, спрямованих на формування навичок створення офіційно-ділових і науково-інформаційних текстів, засвоєння граматичних норм сучасної української літературної мови, а також удосконалення техніки усного публічного мовлення. Обґрунтовано доцільність використання вправ зі складання характеристик, прес-релізів, звітної документації, а також аналітичних завдань із розвитку культури мовлення. Доведено, що систематичне застосування творчих мовних вправ сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, розвитку мовленнєвої самостійності, критичного мислення та готовності до професійної комунікації. Наголошено на ефективності творчих мовних вправ як важливого складника професійно орієнтованого навчання української мови у підготовці майбутніх фахівців-істориків.*

Ключові слова: *творчі мовні вправи, професійне мовлення, мовна компетентність; освітня діяльність.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується посиленням уваги до якості професійної підготовки фахівців, здатних до активної пізнавальної діяльності, творчого мислення та ефективної професійної комунікації. У цьому контексті особливо значущою є проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів нефілологічних спеціальностей, зокрема май-

 © Шевчук Зореслава, 2026

бутніх фахівців-істориків, для яких українська мова є основним інструментом освітньої, наукової та публічної діяльності.

Освітня компонента «Українська мова за професійним спрямуванням» відіграє ключову роль у підготовці студентів-істориків, оскільки забезпечує оволодіння нормами сучасної української літературної мови, формує вміння працювати з фаховими текстами, аналізувати історичні джерела, створювати власні усні й писемні висловлювання відповідно до вимог наукового дискурсу. Водночас ефективність цієї підготовки значною мірою залежить від методів і прийомів навчання, які використовуються в освітньому процесі.

Традиційна практика викладання української мови за професійним спрямуванням часто зосереджується на репродуктивних видах діяльності, котрі передбачають відтворення мовних норм і виконання стандартних вправ. Такий підхід не завжди забезпечує належний рівень освітньої активності студентів, не стимулює їхньої пізнавальної самостійності та творчого потенціалу, що є особливо важливим для майбутніх студентів-істориків, професійна діяльність яких пов'язана з інтерпретацією текстів, аргументацією, узагальненням фактів і формулюванням власних наукових висновків [1].

У зв'язку з вищезазначеним, актуальною є проблема впровадження творчих мовних вправ як ефективного засобу активізації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти. Творчі вправи орієнтовані на продуктивну мовленнєву діяльність, вони передбачають варіативність виконання, урахування індивідуального досвіду студентів, використання міждисциплінарних зв'язків тощо. Використання таких вправ у курсі української мови за професійним спрямуванням створює умови для розвитку мовної креативності, активізації критичного мислення, здатності до самостійного конструювання професійно значущих висловлювань.

Для студентів історичних спеціальностей творчі мовні вправи мають особливу цінність, оскільки дозволяють поєднувати мовну підготовку з фаховим змістом, залучати історичні тексти різних жанрів, термінологію, елементи наукового та публіцистичного стилів, що сприяє глибшому засвоєнню як мовних, так і професійних знань [2].

Попри усвідомлення важливості активних методів навчання, у практиці викладання української мови за професійним спрямуванням творчі мовні вправи нерідко застосовують несистемно або епізодично, без належного методичного обґрунтування та адаптації до специфіки професійної підготовки майбутніх істориків. Це зумовлює потребу в науково-

му осмисленні ролі творчих мовних вправ як цілісної системи засобів активізації освітньої діяльності студентів історичних спеціальностей.

Отже, актуальність дослідження полягає в необхідності пошуку ефективних методичних підходів до активізації освітньої діяльності майбутніх фахівців-істориків під час вивчення української мови за професійним спрямуванням шляхом цілеспрямованого використання творчих мовних вправ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійно орієнтованого навчання української мови у закладах вищої освіти широко представлена в наукових працях українських дослідників. У методичних студіях акцентують увагу на компетентнісному підході, текстоцентричності навчання, міждисциплінарній інтеграції мовної та фахової підготовки (праці Н. Бабич, Є. Голобородька, О. Заболотської, С. Омельчука, М. Пентилюк, Н. Тоцької та ін.).

У розвідках, присвячених викладанню української мови за професійним спрямуванням, зазначають, що ефективне формування професійно-мовленнєвої компетентності можливе за умови використання активних і продуктивних видів освітньої діяльності, орієнтованих на реальні комунікативні потреби студентів [6, с. 28]. Дослідники наголошують на необхідності оновлення системи вправ з урахуванням специфіки майбутньої професії.

Питання використання творчих мовних вправ представлено в працях, присвячених розвитку креативності, мовної самостійності та комунікативних умінь студентів (Л. Коваль, Л. Мацько, О. Махлай та ін.). У цих дослідженнях творчі вправи визначають як такі, що передбачають трансформацію, інтерпретацію, моделювання або створення власних висловлювань на основі запропонованого мовного матеріалу. Водночас більшість наукових розвідок зосереджена на підготовці майбутніх філологів або педагогів, тоді як специфіка навчання студентів-істориків висвітлюється недостатньо.

Окремі аспекти мовної підготовки студентів історичних спеціальностей розглянуто в працях, присвячених роботі з історичними текстами, науковим стилем мовлення, термінологічною компетентністю (С. Міршніченко, В. Смолій, В. Яременко). Проте в цих дослідженнях творчі мовні вправи переважно розглядають як допоміжний елемент, без системного аналізу їхнього впливу на активізацію освітньої діяльності студентів.

Аналіз наукових розвідок дає підстави стверджувати, що попри наявність значної кількості праць, присвячених методиці викладання української мови за професійним спряму-

ванням і використанню творчих вправ у мовному навчанні, питання системного застосування творчих мовних вправ як засобу активізації освітньої діяльності майбутніх фахівців-істориків є недостатньо дослідженим.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз використання творчих мовних вправ як засобу активізації освітньої діяльності майбутніх фахівців-істориків на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

– з'ясувати дидактичну сутність творчих мовних вправ та їхнє місце в системі професійно орієнтованого мовного навчання;

– окреслити специфіку мовної підготовки майбутніх студентів-істориків у межах освітньої компоненти «Українська мова за професійним спрямуванням»;

– визначити основні типи творчих мовних вправ, доцільних для використання в навчанні майбутніх фахівців-істориків;

– проаналізувати можливості творчих мовних вправ щодо активізації освітньої діяльності студентів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Сучасна методика викладання української мови за професійним спрямуванням орієнтується на формування мовної особистості фахівця, здатного ефективно функціонувати в різних комунікативних ситуаціях професійного середовища. За словами О. Гордієнко, одним із пріоритетних напрямів перебудови технологій навчання мови в сучасному закладі вищої освіти є оволодіння здобувачами різними видами мовленнєвої діяльності та формування професійної мовної компетенції. Адже мова є не лише предметом вивчення, а й інструментом пізнання, засобом інтелектуального розвитку [3, с. 327-328]. У цьому контексті творчі мовні вправи набувають особливої значущості, оскільки сприяють активізації пізнавальної діяльності майбутніх студентів-істориків, розвитку їхньої мовної, комунікативної та професійної компетентностей, а також забезпечують практичну спрямованість освітнього процесу.

Творчі мовні вправи розглядаємо як такі, що передбачають самостійний добір мовних засобів, моделювання текстів різних жанрів і стилів, варіативність рішень та опору на професійний досвід і фахові зацікавлення студентів.

Творча діяльність надає широкі можливості для прояву власної індивідуальності, а активна участь студентів у творчих вправах на доступному для них рівні складності розкриває великі перспективи для комплексного розвитку потенціалу студентів [13].

Для майбутніх фахівців-істориків важливим є засвоєння мовленнєвих моделей, які використовуються в освітній, науковій, громадській та інших видах діяльності. Виокремимо основні вектори, на які спрямовано використання творчих мовних вправ на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

1. Формування навичок офіційно-ділового писемного мовлення.

Вправи зі складання характеристик і рекомендаційних листів посідають чільне місце в системі професійно орієнтованого навчання, оскільки такі тексти є типовими для академічного та професійного середовища історика. Завдання зі складання речень із поданими словами й словосполученнями та введення їх у текст характеристики сприяє формуванню умінь логічно й послідовно викладати інформацію, дотримуватися вимог офіційно-ділового стилю, уникати надмірної емоційності та розмовних елементів.

Наведено приклад вправи. *Складіть речення, використовуючи подані слова та словосполучення. Введіть їх у текст характеристики / рекомендаційного листа (на вибір). Громадський, старанність, характеристика, ретельно, активний, позитивний, за власним бажанням, пасивний, старанний, серйозний, справедливий, без поблажливості, наполегливий, висловлювати свою думку, дисциплінований, енергійний, повага, економний.*

Такий формат вправи сприятиме розвитку мовленнєвої точності, збагаченню активного словникового запасу студентів і формуванню навичок стилістично вмотивованого добору мовних засобів.

Завдання з написання характеристики із використанням стійких словосполучень спрямоване на засвоєння типових синтаксичних конструкцій офіційно-ділового мовлення та формування вмінь інтегрувати мовні кліше в цілісний текст без втрати індивідуальності викладу. Наприклад: *напишіть характеристику українською мовою, використавши необхідні словосполучення, подані нижче. працювати над самоосвітою; стосунки (взаємини) з однокурсниками; мати авторитет (у кого, серед кого); брати участь (у чому); приділяти увагу; цікавитися (чим), виявляти інтерес (до чого); тактовна людина; мешкати за адресою.*

2. Розвиток навичок створення публіцистичних і науково-інформаційних текстів.

Важливим компонентом професійної мовної підготовки майбутніх фахівців-істориків є вміння створювати публіцистичні та науково-інформаційні тексти. Творчі вправи з написання прес-релізу, анонсу, короткого повідомлення сприяє формуванню навичок стислого, логічного й інформативного викладу, дотримання жанрових особливостей анонсів та актуалізує знання студентів щодо структури наукових заходів. Наприклад: *напишіть прес-реліз (анонс) про (на вибір) про Всеукраїнську студентську наукову конференцію «Історія України вчора, сьогодні, завтра: теоретичний і прикладний аспекти» або Всеукраїнську наукову інтернет-конференцію «Історія, політологія, філософія: революційні зміни».*

Таке завдання активізує пізнавальне зацікавлення студентів до наукової діяльності, сприяє усвідомленню ролі мови в науковій комунікації та формує готовність до участі в професійних наукових спільнотах.

Під час занять доцільно використовувати трансформаційні вправи, спрямовані на зміну структури, стилю або жанру тексту з урахуванням комунікативного завдання. Наведемо приклад: на основі фрагмента наукового тексту з історії виконати такі завдання: перетворити науковий текст на навчально-популярний, скоротити текст до тезового викладу, трансформувати письмовий текст в усний виступ для студентської аудиторії.

Такі вправи формують уміння адаптувати мовлення до адресата й ситуації спілкування, розвивають стилістичну гнучкість і комунікативну компетентність.

3. Засвоєння граматичних норм професійного мовлення.

Особливе значення у викладанні української мови за професійним спрямуванням має формування граматичної компетентності. Види вправ, орієнтовані на закріплення особливостей уживання частин мови сприяють засвоєнню характерних для офіційно-ділового та наукового стилів синтаксичних моделей. Наприклад: *складіть словосполучення для звіту, використовуючи форми на -но, -то, утворені від дієслів: взяти, провести, відвідати, дослідити, розробити (зробити), виконати, скласти, затвердити, узгодити, перевірити, напрацювати (опрацювати) тощо.*

Такі види вправ не лише закріплюють знання граматичних норм, а й формують у студентів-істориків уміння коректно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної

ситуації, що є важливим під час підготовки звітів, наукових статей, курсових і кваліфікаційних робіт.

Робота з історичною термінологією є важливим складником мовної підготовки майбутніх істориків. Творчі вправи цього типу передбачають не лише засвоєння термінів, а й активне їхнє використання. Наприклад, студенти ознайомлюються із перелікм історичних термінів (наприклад, *феодалізм, модернізація, індустріалізація, націєтворення*). Завдання полягає в тому, щоб: скласти короткий науковий абзац із використанням усіх термінів, пояснити значення одного з термінів у контексті конкретної історичної епохи, створити мікротекст, у якому термін ужито в метафоричному значенні з подальшим науковим коментарем. Цей тип вправ активізує лексичний запас студентів і сприяє точності професійного мовлення.

4. Формування навичок усного публічного мовлення.

Майбутня професійна діяльність історика, зокрема, передбачає участь у наукових заходах, лекційну та просвітницьку діяльність, публічні виступи, що зумовлює необхідність розвитку усного мовлення. Вправи, спрямовані на формування техніки мовлення та використання паралінгвістичних засобів (жестів, міміки, пози), сприяють розвитку комунікативної впевненості студентів.

Наведемо приклад: *Робота в парах. Один студент читає текст, поданий нижче. Інший аналізує повнозвучність, мелодійність, діапазон, злетність і висотність його голосу, визначає для товариша завдання, які сприятимуть поліпшенню його голосоведіння. Потім студенти міняються ролями. Коли лежиш у полі лицем до неба і вслухаєшся в многоголосу тишу полів, то помічаєш, що в ній є щось не земне, а небесне. Щось наче свердлить там небо, наче стружить метал, а вниз падають тільки дрібні, просіяні звуки. Ниви шумлять навколо і заважають. Жену від себе голоси поля, і тоді на мене, як дощ, спадають небесні. Тоді пізнаю. Се жайворонки. Се вони, невидимі, кидають з неба на поле свою свердлячу пісню. Дзвінку, металеву й капризну, так що вухо ловить і не може зловити її переливів. Може, співає, може, сміється, а, може, зайшлось від плачу. Чи не краще сісти тихенько й заплющити очі? Я так і зроблю. Сідаю. Круг мене темно. Блискають тільки гострі, колючі згуки і дрібно сиплеться регіт на металеву дошку, як шріт. Хочу спіймати, записати в пам'яті – і не виходить. Отот, здається... . Тью, тью, ті-і-і… Ні, зовсім не так. Трійю, тіхтіх.... . І не подібно* (М. Коцюбинський).

За результатами публічних виступів проаналізувати мовлення студентів за таблицею 1.

Таблиця 1

Складники техніки мовлення		*Критерії оцінки мовлення оратора*	
		Позитивні	*Негативні*
1	Дихання	Безшумне, спокійне, вільне, рівномірне, через ніс	Натужне, шумне, через рот, позачергове вдихання
2	Голос		
3	Дикція		
4	Темп		
5	Пауза		
6	Інтонація		
7	Наголос		

Робота в парах із читанням художнього тексту М. Коцюбинського та його аналізом за параметрами, наведеними у *таблиці 1*, дозволяє студентам усвідомити значення інтонаційної виразності мовлення та розвивати навички самоконтролю під час усного виступу.

Аналіз усних публічних виступів за визначеними критеріями (дихання, голос, дикція, темп, паузи, інтонація, наголос) є ефективним методичним прийомом, який сприяє формуванню мовленнєвої культури студентів.

Не менш цікавими є вправи на конструювання аргументованого висловлювання. Наприклад, Студентам пропонують проблемне твердження з історії (наприклад: *«Історична пам'ять є ключовим чинником формування національної ідентичності»*). Завдання полягає у тому, щоб сформулювати тезу, дібрати два аргументи з використанням історичних фактів, зробити короткий висновок, дотримуючись норм наукового стилю. Такі вправи сприяють розвитку логічного мислення та вміння структурувати мовлення.

Отже, система творчих мовних вправ, інтегрованих у зміст занять з української мови за професійним спрямуванням, забезпечує комплексний розвиток мовних і професійних компетентностей майбутніх фахівців-істориків та сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу.

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

Українська мова за професійним спрямуванням відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх істориків, оскільки забезпечує розвиток умінь працювати з фаховими текстами, здійснювати наукову аргументацію, продукувати власні усні й писемні висловлювання відповідно до норм сучасної української літературної

мови. Активізація освітньої діяльності студентів-істориків під час мовної підготовки є необхідною умовою підвищення якості професійної освіти. Традиційні репродуктивні методи навчання не повною мірою забезпечують розвиток пізнавальної самостійності, творчого мислення та мовної ініціативи студентів. Водночас творчі мовні вправи мають значний дидактичний потенціал, оскільки орієнтовані на продуктивну мовленнєву діяльність, передбачають варіативність виконання, опору на фаховий історичний контекст та міждисциплінарні зв'язки. Їхнє системне використання сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку мовної креативності та активної позиції студентів у навчальному процесі. Під час аналізу визначено основні типи творчих мовних вправ, доцільних для використання в курсі української мови за професійним спрямуванням для студентів-істориків: вправи на інтерпретацію історичного тексту, трансформацію фахових текстів, термінологічно-творчі вправи, вправи на формування аргументованого мовлення та створення власних наукових і навчально-професійних текстів. Результати дослідження засвідчують, що системне впровадження творчих мовних вправ сприяє активізації освітньої діяльності майбутніх фахівців-істориків, формуванню професійно-мовленнєвої компетентності, розвитку навичок самостійної роботи з історичними джерелами та вдосконаленню вмінь наукового мовлення.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й експериментальній перевірці комплексних моделей використання творчих мовних вправ у професійно орієнтованому мовному навчанні студентів різних нефілологічних спеціальностей, а також у вивченні можливостей поєднання творчих вправ із цифровими освітніми технологіями в умовах змішаного та дистанційного навчання.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Бібік Н.М., 2017. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ, 256 с.
2. Гончаренко С.У., 2011. Методологія педагогічних досліджень. Київ, 238 с.
3. Гордієнко О.А., 2025. Розвиток пунктуаційної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі роботи над складним реченням на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»),* 56, 26-337.
4. Зайцева Л.О., 2019. Українська мова за професійним спрямуванням: теорія і практика навчання. Київ, 312 с.
5. Караман С.О., Караман О.В., 2018. Методика навчання української мови у вищій школі. Київ, 296 с.

6. Коваль Л.Г., 2016. Активні методи навчання у вищій школі. Харків, 184 с.
7. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., 2015. Українська мова професійного спілкування. Київ, 287 с.
8. Мірошніченко С., 2025. Дослідження писемних джерел з історії країн Стародавнього Сходу при формуванні професійних компетентностей здобувачів-істориків. *Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства, громадянської освіти та географії: матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 14 листоп. 2024 р.).* Харків, 79–83.
9. Олійник Г.М., 2020. Творчі вправи у процесі мовної підготовки студентів. *Педагогіка і психологія,* 2, 45–52.
10. Пасинок В.Г., 2018. Розвиток мовленнєвої креативності студентів. Львів, 214 с.
11. Смолій В.А., 2014. Історіографія та методологія історичної науки. Київ, 356 с.
12. Яременко В.В., 2016. Науковий стиль української мови. Київ, 240 с.
13. 5 Reasons why it is more important than ever to teach creativity. URL: https://www.iste.org/explore/5_ Reasons_Why_It_Is_ More_Important_Than_Ever%20_Teach_Creativity (дата звернення: 10.01.2026 р.)

CREATIVE LANGUAGE EXERCISES AS A MEANS OF ACTIVATING THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE HISTORIAN SPECIALISTS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES IN PROFESSIONAL GUIDANCE

Shevchuk Zoreslava,
PhD in Philology, Senior Lecturer,
Department of Ukrainian Language
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9309-5517
shevchuk@kpnu.edu.ua

Abstract. *The article examines the methodological potential of creative language exercises as an effective means of enhancing the educational activity of future history specialists in Ukrainian language classes for professional purposes. The relevance of the study is determined by the need to develop professionally oriented language competence among students of humanities specialties in the context of higher education modernization and increasing requirements for the quality of professional communication. The focus is placed on the theoretical justification of the role of creative language exercises in the development of written and oral professional speech of future historians. The effectiveness of exercises aimed at developing skills in creating official-business and scientific-informational texts, mastering grammatical norms of the modern Ukrainian literary language, as well as improving the technique of oral public speaking, is analyzed. The expediency of using exercises for writing characteristics, press releases, reporting documentation, as well as analytical tasks for developing speech culture, is substantia-*

ted. It is proved that the systematic application of creative language exercises contributes to increased student motivation for learning, the development of speech autonomy, critical thinking, and readiness for professional communication. Emphasis is placed on the effectiveness of creative language exercises as an important component of professionally oriented Ukrainian language instruction in the training of future history specialists.

Keywords: *creative language exercises; professional speech; language competence; educational activity.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bibik N.M., 2017. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti (Competence-based approach in modern education), Kyiv, 256 s.
2. Honcharenko S.U., 2011. Metodolohiia pedahohichnykh doslidzhen (Methodology of pedagogical research), Kyiv, 238 s.
3. Hordiienko O.A., 2025. Rozvytok punktuatsiinoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi roboty nad skladnym rechenniam na zaniattiakh z ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam (Development of punctuation competence of higher education students in the process of working on complex sentences in Ukrainian language classes for professional purposes), *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»)*, 56, 326–337.
4. Zaitseva L.O., 2019. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: teoriia i praktyka navchannia (Ukrainian language for professional purposes: theory and practice of teaching), Kyiv, 312 s.
5. Karaman S.O., Karaman O.V., 2018. Metodyka navchannia ukrainskoi movy u vyshchii shkoli (Methods of teaching the Ukrainian language in higher education), Kyiv, 296 s.
6. Koval L.H., 2016. Aktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli (Active teaching methods in higher education), Kharkiv, 184 s.
7. Matsko L.I., Sydorenko O.M., 2015. Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia (Ukrainian language of professional communication), Kyiv, 287 s.
8. Miroshnichenko S., 2025. Doslidzhennia pysemnykh dzherel z istorii krain Starodavnoho Skhodu pry formuvanni profesiinykh kompetentnostei zdobuvachiv-istorykiv (Study of written sources on the history of the Ancient East in the formation of professional competencies of history students), *Aktualni problemy metodyky navchannia istorii, pravoznavstva, hromadianskoi osvity ta heohrafii: Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference* (Kharkiv, November 14, 2024), Kharkiv, 79–83.
9. Oliinyk H.M., 2020. Tvorchi vpravy u protsesi movnoi pidhotovky studentiv (Creative exercises in the process of students' language training), *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 45–52.
10. Pasynok V.H., 2018. Rozvytok movlennievoi kreatyvnosti studentiv (Development of students' speech creativity), Lviv, 214 s.
11. Smolii V.A., 2014. Istoriohrafiia ta metodolohiia istorychnoi nauky (Historiography and methodology of historical science), Kyiv, 356 s.

12. Yaremenko V.V., 2016. Naukovyi styl ukrainskoi movy (Scientific style of the Ukrainian language), Kyiv, 240 s.
13. 5 Reasons Why It Is More Important Than Ever to Teach Creativity. Official website. URL: https://www.iste.org/explore/5_Reasons_Why_It_Is_More_Important_Than_Ever_Teach_Creativity (data zvernennia: 10.01.2026).

Отримано 13.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.193-205
УДК 94:[378.4(477.43-21)КПІСВ"193":[378.147:37.011.3-051

Яблонська Діана Русланівна,
доктор філософії зі спеціальності історія та археологія,
старший викладач кафедри історії України,
старший викладач кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9138-2766
diana_yablonska@kpnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (ПЕРША ПОЛОВИНА 1930-х рр.): МІЖ ПЕДАГОГІКОЮ ТА ПРОПАГАНДОЮ

Анотація. *У статті досліджено процес формування майбутнього вчителя у Кам'янець-Подільському інституті соціального виховання у першій половині 1930-х рр. крізь призму співвідношення педагогічних і пропагандистських функцій радянської системи освіти. Аналіз здійснено в контексті трансформації вищої педагогічної школи УСРР в умовах утвердження сталінської тоталітарної моделі управління та ідеологізації суспільного життя.*

Показано, що створення інститутів соціального виховання стало складовою масштабної освітньої реформи, спрямованої на уніфікацію підготовки педагогічних кадрів і підпорядкування освітнього процесу завданням партійно-державної пропаганди. Кам'янець-Подільський інститут соціального виховання розглядався владою не лише як навчальний заклад, а як ідеологічний осередок, покликаний забезпечити формування вчителя такого типу, що здатний здійснювати навчальну, соціальну та політичну функції.

Проаналізовано організаційну структуру інституту й особливості освітнього процесу, які були зорієнтовані на мінімізацію фахової спеціалізації та посилення суспільно-політичної складової. Наголошено, що домінування дисциплін світоглядного й ідеологічного спрямування зумовлювало поступову втрату автономності педагогічної підготовки та обмеження можливостей для розвитку методичної й дидактичної творчості майбутніх учителів.

© Яблонська Діана, 2026

Окрему увагу приділено кадровій політиці інституту, котра в умовах 1930-х рр. набула чітко вираженого ідеологічного характеру. Показано, що пріоритет політичної лояльності над професійною компетентністю призводив до витіснення досвідчених науково-педагогічних кадрів, звуження академічного середовища та зниження рівня теоретичного осмислення педагогічної діяльності. Проаналізовано соціальний склад і плинність студентського контингенту, що формувалися в умовах політичної селекції, матеріальних труднощів і постійного ідеологічного контролю.

Ключові слова: *Кам'янець-Подільський; інститут соціального виховання; педагогічна освіта; учитель; ідеологія; пропаганда; кадрова політика; студентське середовище; УСРР; антирелігійна робота.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У 1930-х рр. система педагогічної освіти в УСРР зазнала докорінних змін, зумовлених утвердженням сталінської моделі освіти. Кам'янець-Подільський інститут соціального виховання став одним із регіональних центрів підготовки педагогічних кадрів, у якому формування майбутнього вчителя відбувалося в умовах жорсткої ідеологізації навчального процесу. Аналіз поєднання педагогічних завдань і пропагандистських функцій освіти дає змогу глибше осмислити специфіку дидактики в тоталітарному суспільстві та її довготривалі наслідки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика становлення та функціонування радянської системи педагогічної освіти в УСРР кінця 1920-х – початку 1930-х рр. рідко ставала предметом досліджень вітчизняних науковців. У сучасній історіографії вона розглядається крізь призму трансформацій освітньої політики, загальних даних діяльності педагогічних закладів вищої освіти та репресій.

Окремі аспекти функціонування вищої школи Поділля в умовах радянських трансформацій висвітлено у працях О. Комарніцького, який звертає увагу на матеріально-побутові умови навчання, нестачу ресурсів та їхній вплив на повсякденний освітній процес [11]. Соціальний склад студентства та динаміка контингенту у закладі вищої педагогічної освіти досліджувалися С. Копиловим, О. Завальнюком та ін., які на основі статистичних матеріалів проаналізували загальний контингент здобувачів вищої освіти [8].

Питання державної освітньої політики та нормативно-правового регулювання підготовки педагогічних кадрів у 1930-х рр. висвітлені у працях М. Дем'яненка, яка детально проаналізував еволюцію радянської системи педагогічної осві-

ти та перехід від експериментальної моделі соціального виховання до уніфікованої мережі педагогічних інститутів [15]. Водночас праці сучасників подій, зокрема М. Глейзера, дозволяють реконструювати офіційне бачення завдань і функцій інститутів соціального виховання у ранньорадянський період [3].

Важливу джерельну базу для дослідження проблеми становлять нормативні акти Народного комісаріату освіти УСРР, матеріали збірників законів, а також документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України та Державного архіву Хмельницької області, котрі містять відомості про кадрові зміни, чисельність викладачів і студентів, діяльність комсомольських та контрольних структур у закладах вищої освіти [2; 6; 7; 9; 10; 13].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є проаналізувати особливості формування майбутнього вчителя в Кам'янець-Подільському інституті соціального виховання на початку 1930-х рр. у контексті трансформації радянської системи педагогічної освіти, з'ясувати роль ідеологічного чинника в організації освітнього процесу, кадровій політиці та змісті професійної підготовки педагогічних кадрів.

Для досягнення поставленої мети в статті передбачено виконання таких **завдань**:

– охарактеризувати передумови та причини реорганізації Кам'янець-Подільського закладу вищої освіти в інститут соціального виховання;

– проаналізувати модель інституту соціального виховання як складову радянської системи підготовки педагогічних кадрів;

– з'ясувати особливості кадрової політики інституту та її вплив на якість педагогічної освіти;

– розглянути соціальний склад і динаміку студентського контингенту;

– визначити наслідки функціонування інституту соціального виховання.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці 1920-х рр. у системі вищої педагогічної освіти УСРР було ініційовано масштабну реформу, зумовлену переходом радянської держави до централізованої тоталітарної моделі управління. Ініційована керівництвом Народного комісаріату

освіти УСРР, зокрема Миколою Скрипником, вона передбачала поступову відмову від національно орієнтованих моделей освіти та наближення української вищої школи до загальносоюзного зразка [1, с. 6]. Освітня сфера розглядалася владою як ключовий інструмент формування «нової людини», а підготовка педагогічних кадрів – як стратегічно важливий напрям державної політики. Саме в цьому контексті постала ідея реорганізації інститутів народної освіти та педагогічних технікумів у єдину систему інститутів соціального виховання.

Реорганізація Кам'янець-Подільського закладу вищої освіти у 1930 р. привела до створення Кам'янець-Подільського інституту соціального виховання, який функціонував як складова загальносоюзної системи підготовки педагогічних кадрів нового типу [2, с. 688]. Основним завданням цього закладу стала підготовка педагогів для загальноосвітніх шкіл, а також фахівців для позашкільних і соціально-виховних установ, діяльність яких була безпосередньо пов'язана з реалізацією державної політики у сфері виховання молоді [3, с. 111]. Інститут соціального виховання розглядався радянською владою не лише як освітня установа, а як важливий ідеологічний осередок, покликаний забезпечити відтворення й поширення комуністичного світогляду в освітньому середовищі.

Модель інституту соціального виховання передбачала формування вчителя не стільки як вузького фахівця з окремої навчальної дисципліни, скільки як універсального педагога-вихователя, здатного виконувати комплексні функції навчання, соціалізації та ідеологічного впливу. Майбутній учитель мав бути активним провідником радянської ідеології, відповідальним за політичне, соціальне й моральне виховання підростаючого покоління, а також за формування в учнів «правильних» світоглядних орієнтирів. Такий підхід зумовлював підпорядкування професійної педагогічної підготовки завданням партійно-державної пропаганди та визначав специфіку змісту, методів і організаційних форм навчального процесу в інституті.

У межах цієї моделі педагог розглядався як ключова фігура в системі соціального виховання, покликана забезпечити ідеологічну спадкоємність між державою та молоддю. Відповідно, процес формування майбутнього вчителя в Кам'янець-Подільському інституті соціального виховання поєднував елементи фахової підготовки з цілеспрямованим політичним і виховним впливом, яке істотно змінювало традиційне розуміння педагогічної професії та її дидактичних засад. Термін навчання складав усього три роки [4, с. 50].

Обмеження структури Кам'янець-Подільського інституту соціального виховання одним шкільним факультетом з кількома відділами зумовлювалося не лише матеріально-кадровими чинниками, а й загальною логікою радянської освітньої політики початку 1930-х рр., орієнтованої на стандартизацію та керованість підготовки педагогічних кадрів. Така організаційна модель унеможливлювала глибоку спеціалізацію студентів і водночас сприяла формуванню того ж універсального типу педагога [3, с. 112].

У межах шкільного факультету «навчальні плани» будувалися за принципом максимального охоплення базових педагогічних, світоглядних і загальноосвітніх дисциплін, що зменшувало частку вузькопрофесійної підготовки. Це забезпечувало відносну гнучкість у подальшому працевлаштуванні випускників, однак водночас обмежувало рівень їхньої фахової глибини. У результаті підготовка педагога набувала узагальненого характеру, орієнтованого не стільки на оволодіння методикою викладання конкретного предмета, скільки на засвоєння універсальних педагогічних і виховних функцій [5, с. 157].

Навчальний процес у такій структурі організовувався як поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю, що мало на меті швидке включення студентів у реальну педагогічну практику. Водночас практика виконувала не лише професійно-орієнтаційну, а й ідеологічно-виховну функцію, формуючи у майбутніх учителів навички реалізації державної освітньої політики безпосередньо в шкільному середовищі. Теоретичні курси й практичні заняття взаємодоповнювалися таким чином, щоб забезпечити не автономність педагогічного мислення, а його відповідність заданим ідеологічним орієнтирам.

Домінування ідеологічних настанов у визначенні змісту навчання призводило до того, що педагогічна підготовка розглядалася насамперед як засіб формування світоглядної лояльності майбутнього вчителя. Навіть за формальної наявності різних відділів шкільного факультету освітня мета уніфіковувалася й підпорядковувалася єдиній концепції соціального виховання. Це звужувало можливості для розвитку індивідуальної освітньої траєкторії студента та обмежувало простір для методичної й дидактичної творчості.

Обов'язковими компонентами освітніх програм були дисципліни суспільно-політичного та світоглядного спрямування: марксизм-ленінізм, політична економія, соціальне виховання, педагогіка, логіка [6, арк. 3–5]. Вони формували ідеологічну основу професійної підготовки майбутнього вчителя, підпо-

рядковуючи педагогічні та методичні завдання завданню політичного виховання. Таким чином, фахова підготовка поступово втрачала автономність і дедалі більше перетворювалася на складову загальної пропагандистської системи.

Особливу роль у формуванні майбутнього педагога відігравала кадрова політика, котра в умовах 1930-х рр. набула чітко вираженого ідеологічного характеру. Пріоритет у доборі й просуванні викладацьких кадрів надавався не стільки рівню наукової чи педагогічної компетентності, скільки соціальному походженню та політичній лояльності до радянської влади. У результаті відбувався цілеспрямований процес усунення викладачів, яких відносили до категорії «соціально чужих» або «ідеологічно нестійких», незалежно від їхнього фахового досвіду чи наукових здобутків. До прикладу, на початок 1920-х рр. у Кам'янець-Подільському педвиші нараховувалося 41 науково-педагогічний працівник, на початок 1930-х рр. – 40 [7, арк. 58], а наприкінці 1933 р. – 27 [7, арк. 71]. Серед них була частина фахівців, які працювали у виші ще з 1920-х рр., однак значна кількість була репресована або виїхали закордон.

Заміна таких фахівців кадрами з робітничо-селянського середовища формально відповідала задекларованим принципам «пролетаризації» вищої школи та наближення освіти до «трудящих мас». Однак на практиці це часто означало залучення до викладацької роботи осіб із недостатнім рівнем педагогічної підготовки та обмеженим науковим доробком, але з беззаперечною відданістю партійній лінії. Таким чином, ідеологічна надійність ставала визначальним критерієм професійної придатності.

Такий кадровий підхід істотно впливав на освітній процес і безпосередньо позначався на формуванні майбутнього вчителя. Студенти навчалися в середовищі, де домінували не академічні дискусії чи методичні пошуки, а відтворення офіційно санкціонованих інтерпретацій і педагогічних моделей. Авторитет викладача дедалі частіше ґрунтувався не на науковому авторитеті, а на його партійній активності та участі в ідеологічній роботі.

Втрата досвідчених науково-педагогічних кадрів призводила до звуження спектра методичних підходів і зниження рівня теоретичного осмислення педагогічної діяльності. Освітній процес ставав більш регламентованим і шаблонним, що обмежувало розвиток критичного мислення у студентів і формувало в них уявлення про педагогічну професію як про сферу ідеологічного служіння, а не автономної інтелектуальної діяльності [5, с. 157, 158].

Водночас для влади така кадрова політика забезпечувала ефективний ідеологічний контроль над підготовкою педагогів, створюючи замкнену систему відтворення лояльних до режиму кадрів. Майбутній учитель формувався в умовах, де професійна соціалізація нерозривно поєднувалася з політичною адаптацією, а успішність у навчанні та кар'єрні перспективи значною мірою залежали від демонстрації ідеологічної правильності.

Особливістю освітнього середовища Кам'янець-Подільського інституту соціального виховання була постійна нестабільність студентського контингенту, яка набула системного характеру в умовах 1930-х рр. Високі показники вибуття студентів зумовлювалися не лише академічною неуспішністю, а й політичною ситуацією, що передбачала усунення осіб, які не відповідали ідеологічним вимогам влади або демонстрували «пасивність» у громадсько-політичному житті. Додатковим чинником стала критична соціально-економічна ситуація, яка змушувала частину студентів переривати навчання через неможливість забезпечити базові потреби існування. Так, наприкінці 1930 р. у педвиші навчалося 679 здобувач вищої освіти [6, арк. 3], а наприкінці 1933 р. – 482 [8, с. 73].

Така плинність студентського складу негативно позначалася на безперервності освітнього процесу, ускладнювала формування стабільних академічних груп і знижувала загальний рівень навчальної мотивації. Навчання в умовах постійного відрахування однокурсників формувало атмосферу невизначеності та страху перед можливими санкціями, що спонукало студентів до конформної поведінки та беззастережного дотримання встановлених норм. У результаті процес професійного становлення майбутнього педагога набував рис адаптації до репресивного середовища, а не усвідомленого професійного вибору.

Соціальний склад студентства коригувався цілеспрямовано, відповідно до політики «пролетаризації» вищої школи. Зростання частки вихідців із робітничо-селянського середовища розглядалося владою як запорука ідеологічної надійності майбутніх учителів, однак водночас воно загострювало проблему нерівного старту в освітній підготовці. Значна частина студентів мала фрагментарні або поверхові знання з базових дисциплін, що змушувало викладачів знижувати темп і рівень викладання або спрямовувати навчальний процес на відтворення мінімально необхідного обсягу знань. Станом на кінець 1930 р. за соціальним походженням в інституті було 43% робітників, 31% селян та 26% службовців [8, с. 72]. Уже наприкінці 1932 р. кількість вихідців із селянського середови-

ща зросла до 44,4%, робітників – 34%, учителів – 9,4%, службовців – 11% [8, с. 73].

Організація повсякденного освітнього процесу відігравала не менш важливу роль у формуванні майбутнього вчителя. Формально вона передбачала поєднання аудиторних занять із самостійною роботою, консультаціями та елементами практичної підготовки, що відповідало сучасним для того часу уявленням про педагогічну освіту [9, арк. 37зв.]. Проте реалізація цих принципів значною мірою нівелювалася матеріальними труднощами, які перетворювали навчальний процес на боротьбу за фізичне виживання.

Хронічна нестача навчальних приміщень, перебої з опаленням, дефіцит підручників і лабораторного обладнання призводили до порушення навчального ритму та знижували ефективність засвоєння знань [10, арк. 92]. Проведення лекцій і семінарів у гуртожитках, у непридатних для навчання умовах, формувало в студентів специфічний досвід професійної соціалізації, у межах якого педагогічна діяльність асоціювалася з постійним подоланням труднощів і пристосуванням до несприятливих обставин [11, с. 604].

У підсумку освітнє середовище Кам'янець-Подільського ІСВ виконувало подвійне завдання: з одного боку, воно забезпечувало мінімально необхідну підготовку педагогічних кадрів для потреб держави, а з іншого – формувало тип учителя, здатного функціонувати в умовах дефіциту ресурсів, високого рівня ідеологічного тиску та соціальної нестабільності. Такий досвід істотно впливав на подальшу професійну діяльність випускників і визначав специфіку радянської педагогічної культури початку 1930-х рр.

Важливою складовою формування майбутнього вчителя була позааудиторна діяльність: участь у соціалістичних змаганнях, наукових гуртках, громадському житті інституту. Характерно, що навіть наукова робота студентів, зокрема в межах педагогічних гуртків, часто мала виразно ідеологічне спрямування й була пов'язана з питаннями антирелігійної та комуністичної пропаганди в школі [9, арк. 99зв., 100, 102]. Це свідчить про інтеграцію навчальної, виховної та пропагандистської функцій у єдину модель підготовки педагога.

Наприкінці 1920-х рр. рішенням VIII з'їзду ВЛКСМ було санкціоновано створення при закладах вищої освіти спеціальних осередків, покликаних здійснювати контроль за студентським середовищем і протидіяти діяльності осіб, визначених владою як ідеологічно ворожі або «злочинні елементи» [12, с. 4-5]. У межах реалізації цього рішення розпочали діяльність

загони так званої «Легкої кавалерії», котрі виконували функції неформальних ідеологічних інспекторів та інформаторів, діючи анонімно й поза публічним контролем. У Кам'янець-Подільському виші такий загін був створений у 1928 р. та діяв до 1934 р. Загальна чисельність складала від 8 до 40 осіб (в різні роки) [13, арк. 7, 18, 36].

Відповідно до рішення листопадного пленуму ЦК ВКП(б) з 1930 р. «кавалеристи» брали участь в роботі спеціальних комісій при інституті з перевірки соціального стану студентів. Вони спільно із партійним активом збирали компрометуючий матеріал на «неблагонадійних» здобувачів, доноси тощо. Діяльність «Легкої Кавалерії» стосувалася усіх ланок роботи вишу. Водночас вони перевіряли навіть якість харчування, чистоту приміщень тощо [14, с. 121].

У таких умовах формувався специфічний тип радянського вчителя – ідеологічно лояльного, політично активного, залученого до позааудиторної виховної роботи, однак часто з обмеженими можливостями для професійної самореалізації та творчого педагогічного пошуку. Педагогічна освіта в інституті соціального виховання дедалі більше втрачала гуманістичний характер і перетворювалася на механізм підготовки виконавців державного ідеологічного замовлення.

Реорганізація Кам'янець-Подільського ІСВ у педагогічний інститут у 1933 р. (відповідно до постанови НКО «Про систему підготовки педагогічних кадрів на 1933-1934 навчальний рік» від 02 липня 1933 р. [15, с. 261]) засвідчила завершення експериментального етапу радянської системи соціального виховання. Проте досвід функціонування інституту соціального виховання у 1930-х рр. яскраво демонструє, як у процесі формування майбутнього вчителя педагогічні цілі поступово підпорядковувалися пропагандистським, що мало довготривалі наслідки для розвитку дидактики та педагогічної освіти загалом.

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

Дослідження процесу формування майбутнього вчителя в Кам'янець-Подільському інституті соціального виховання початку 1930-х рр. дає змогу зробити висновок, як педагогічна освіта цього періоду функціонувала в умовах глибокої трансформації, спричиненої утвердженням сталінської моделі управління суспільством і освітою. Інститут соціального виховання став не лише навчальним закладом, а складовою ідеологічного механізму радянської держави, покликаного забезпечити підготовку лояльних до режиму педагогічних кадрів.

Формування майбутнього вчителя здійснювалося в формі моделі, що поєднувала елементи професійної педагогічної підготовки з системним політико-ідеологічним впливом. Переорієнтація освітнього процесу з фахової спеціалізації на універсалізацію педагогічних функцій зумовила підготовку вчителя-вихователя, здатного виконувати насамперед завдання соціального та політичного контролю в шкільному середовищі. У таких умовах дидактичні цілі втрачали автономність і дедалі більше підпорядковувалися завданням пропаганди.

Обмежена структура інституту, уніфіковані навчальні плани, домінування суспільно-політичних дисциплін, а також ідеологізована кадрова політика істотно звужували можливості для розвитку наукової думки, методичної різноманітності та критичного педагогічного мислення. Кадрові чистки й пріоритет політичної лояльності над фаховою компетентністю негативно позначалися на якості підготовки педагогів і сприяли формуванню шаблонного, регламентованого стилю навчання.

Досвід функціонування Кам'янець-Подільського інституту соціального виховання засвідчує, що у 1930-х рр. педагогічна освіта в УСРР дедалі більше втрачала гуманістичний і науковий характер, перетворюючись на інструмент ідеологічного впливу. Це мало довготривалі наслідки для розвитку дидактики, зокрема дидактики історії, котра в умовах тоталітарної системи була позбавлена критичного потенціалу й використовувалася як засіб формування «правильного» історичного світогляду.

Отже, аналіз діяльності Кам'янець-Подільського інституту соціального виховання дозволяє розглядати його як показовий приклад того, як у тоталітарному суспільстві педагогічні цілі підпорядковуються пропагандистським, а підготовка вчителя стає важливим елементом механізму ідеологічного контролю над суспільством.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

1. Скрипник, М., 1930. Основні засади єдиної системи народної освіти СРСР, Харків, 102.
2. Збірник Законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України за 1929 рік, 1929. Харків, 1172. URL: https://uk.wikisource.org/wiki/%D0%97%D0%97%D0%A0%D0%A0%D0%A1%D0%A3%D0%A3/1929
3. Глейзер, М. (ред.), 1931. Закони та розпорядження в справі народної освіти: систематизований збірник, Харків, 656.
4. Yablonska, D., 2018. Kamianets-Podilskyi institute of public education (1921–1930): development, activity and reorganization, *Східноєвропейський історичний вісник*, (9). Дрогобич, 45–53. URL: http://eehb.dspu.edu.ua/article/view/150370/150996

5. Яблонська, Д., 2025. Система підготовки кадрів у Кам'янець-Подільському інституті соціального виховання (1930-1933 рр.), *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка:* збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів [Електронний ресурс], (24), Кам'янець-Подільський, 156-159. URL: https://drive.google.com/file/d/1Qn2kklzv4jBx9e0B-1Ubfu7DZJIGR_kf/view
6. Державний архів Хмельницької області, Фонд-Р. 302, Опис 1, Справа 1296, Аркуші 3–5.
7. Державний архів Хмельницької області, Фонд-Р. 302, Опис 4, Справа 1, Аркуші 50-80.
8. Копилов, С., Завальнюк, О., Коваленко, Н., Смолій, В., Трубчанінов, С., Філінюк, А. & Комарніцький, О., 2018. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Перші 100 років поступу, Кам'янець-Подільський, 208 с.
9. Державний архів Хмельницької області, Фонд-Р. 302, Опис 1, Справа 1631, Арк. 30-102.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Фонд 166, Опис 11, Справа 150, Аркуш 92.
11. Комарніцький, О., 2017. Студенти-педагоги у модернізації вищої освіти радянської України у 1920-1930-х рр.: монографія, Кам'янець-Подільський, 984. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/1361
12. Северов, С., 1928. Состояние комсомола здоровое, *Червоний технолог,* 25 жовтня, 4-5
13. Державний архів Хмельницької області, Фонд-П. 4, Опис 1, Справа 23, Аркуші 1-36.
14. Яблонська, Д., 2023. Загін «Легкої Кавалерії» як спосіб залучення молоді педвишів до соціальних чисток в УСРР наприкінці 1920-х рр., *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка:* збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів [Електронне видання], (22) (1), Кам'янець-Подільський, 119-122. URL: https://drive.google.com/file/d/1I0jiuQiDjWTGBBMMe9YW993nj8QwOWio/view
15. Дем'яненко, Н., 2006. Педагогічна парадигма вищої школи України: ґенеза й еволюція, *Філософія освіти*, 2 (4), 256–265. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2496

FORMING THE FUTURE TEACHER AT THE KAMIANETS-PODILSKYI INSTITUTE OF SOCIAL EDUCATION (FIRST HALF OF THE 1930s): BETWEEN PEDAGOGY AND PROPAGANDA

Yablonska Diana,
PhD in History and Archaeology,
Senior Lecturer at the Department of Ukrainian History,
Senior Lecturer Department of World History
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9138-2766
diana_yablonska@kpnu.edu.ua

Abstract. *The article examines the process of training future teachers at the Kamianets-Podilskyi Institute of Social Education in the first half of the 1930s through the prism of the relationship between the pedagogical and propaganda functions of the Soviet education system. The analysis is carried out in the context of the transformation of the higher pedagogical school of the Ukrainian SSR in the conditions of the establishment of Stalin's totalitarian model of management and ideologization of public life.*

It is shown that the creation of social education institutes was part of a large-scale educational reform aimed at unifying the training of teaching staff and subordinating the educational process to the tasks of party and state propaganda. The Kamianets-Podilskyi Institute of Social Education was viewed by the authorities not only as an educational institution, but also as an ideological center designed to ensure the formation of teachers capable of performing educational, social, and political functions.

The organizational structure of the institute and the peculiarities of the educational process, which were aimed at minimizing professional specialization and strengthening the socio-political component, were analyzed. It is emphasized that the dominance of worldview and ideological disciplines led to a gradual loss of autonomy in teacher training and limited opportunities for the development of methodological and didactic creativity among future teachers.

Special attention is paid to the institute's personnel policy, which in the 1930s took on a distinctly ideological character. It is shown that the priority of political loyalty over professional competence led to the displacement of experienced scientific and pedagogical staff, the narrowing of the academic environment, and a decline in the level of theoretical understanding of pedagogical activity. The social composition and turnover of the student body, which was formed in conditions of political selection, material difficulties, and constant ideological control, are analyzed.

Keywords: *Kamianets-Podilskyi; Institute of Social Education; pedagogical education; teacher; ideology; propaganda; personnel policy; student environment; Ukrainian SSR; anti-religious work.*

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Skrypnyk, M., 1930. Osnovni zasady yedynoi systemy narodnoi osvity SRSR, Kharkiv, 102.
2. Zbirnyk Zakoniv ta rozporiadzhen robitnycho-selianskoho uriadu Ukrainy za 1929 rik, 1929. Kharkiv, 1172. URL: https://uk.wikisource.org/wiki/%D0%97%D0%97%D0%A0%D0%A0%D0%A1%D0%A3%D0%A3/1929
3. Hleizer, M. (red.), 1931. Zakony ta rozporiadzhennia v spravi narodnoi osvity: systematyzovanyi zbirnyk, Kharkiv, 656.
4. Yablonska, D., 2018. Kamianets-Podilskyi institute of public education (1921–1930): development, activity and reorganization. *Skhidnoievropeiskyi istorychnyi visnyk*, (9), Drohobych, 45–53. URL: http://eehb.dspu.edu.ua/article/view/150370/150996
5. Iablonska, D., 2025. Systema pidhotovky kadriv u Kamianets-Podilskomu instytuti sotsialnoho vykhovannia (1930-1933 rr.),

Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka: zbirnyk za pidsumkamy zvitnoi naukovoi konferentsii vykladachiv, doktorantiv i aspirantiv. [Elektronnyi resurs], (24), Kamianets-Podilskyi, 156-159. URL: https://drive.google.com/file/d/1Qn2kklzv4jBx9e0B-1Ubfu7DZJIGR_kf/view
6. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti, Fond-R. 302, Opys 1, Sprava 1296, Arkushi 3–5.
7. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti, Fond-R. 302, Opys 4, Sprava 1, Arkushi 50-80.
8. Kopylov, S., Zavalniuk, O., Kovalenko, N., Smolii, V., Trubchaninov, S., Filiniuk, A. & Komarnitskyi, O., 2018. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka. Pershi 100 rokiv postupu, Kamianets-Podilskyi, 208 s.
9. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti, Fond-R. 302, Opys 1, Sprava 1631, Ark. 30-102.
10. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy, Fond 166, Opys 11, Sprava 150, Arkush 92.
11. Komarnitskyi, O., 2017. Ctudenty-pedahohy u modernizatsii vyshchoi osvity radianskoi Ukrainy u 1920-1930-kh rr.: monohrafiia, Kamianets-Podilskyi, 984. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/1361
12. Severov, S., 1928. Sostoianye komsomola zdorovoe. *Chervonyi tekhnoloh*, 25 zhovtnia, 4-5
13. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti, Fond-P. 4, Opys 1, Sprava 23, Arkushi 1-36.
14. Iablonska, D., 2023. Zahin «Lehkoi Kavalerii» yak sposib zaluchennia molodi pedvyshiv do sotsialnykh chystok v USRR naprykintsi 1920-kh rr., *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka:* zbirnyk za pidsumkamy zvitnoi naukovoi konferentsii vykladachiv, doktorantiv i aspirantiv [Elektronne vydannia], (22) (1), Kamianets-Podilskyi, 119-122. URL: https://drive.google.com/file/d/1I0jiuQiDjWTGBBMMe9YW993nj8QwOWio/view
15. Demianenko, N., 2006. Pedahohichna paradyhma vyshchoi shkoly Ukrainy: heneza y evoliutsiia. *Filosofiia osvity*, 2 (4), 256-265. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2496

Отримано 14.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.206-210

Верстюк Володимир Вікторович,
вчитель історії Кам'янець-Подільського
приватного НВК «Антей»,
Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2441-805X
volodymyr.verstyuk@kpnu.edu.ua

ГАЛИЦЬКО-ВОЛИНСЬКА ДЕРЖАВА. МОНГОЛЬСЬКА ЕКСПАНСІЯ: ІНФОРМАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

У змісті шкільної історичної освіти провідне місце посідає інформаційний компонент. Він і сьогодні залишається важливим фактором, який визначає підходи до навчання історії в закладах середньої освіти. Адже підбір прийомів і засобів освітньої діяльності, розробка моделей навчання, як правило, залежить від нього. Водночас, наміри зміни шкільної програми з історії, що позначаються впливом теперішньої російсько-української війни та питання історичної пам'яті і тотожності, також сьогодні є актуальними. Тому переконаний, що будь-які інформаційно-методичні матеріали, котрі розробляються учителями та викладачами мають право на існування та є вагомою умовою покращення підготовки до проведення різних форм навчальних занять з історії. Вони стануть також у пригоді при підготовці учнів-старшокласників до ЗНО (НМТ). Пропоную власний підхід на розгляд теми «Галицько-Волинська держава. Монгольська експансія», яка вивчається у 7 класі закладу середньої освіти. Пропонований план до теми:

1. Правління Романа Мстиславича.
2. Розпад Галицько-Волинського князівства. Боярська смута.
3. Утворення Монгольської імперії. Наслідки цієї події для Русі-України.
4. Правління Данили Галицького. Відносини із Золотою Ордою.
5. Становище Галицько-Волинського князівства за наступників Данили Романовича.
6. Історичне значення Королівства Руського.

© Верстюк Володимир, 2026

1. У 1199 р. волинський князь Роман Мстиславич захопив Галицьке князівство. Так виникла Галицько-Волинська держава.

Роман Мстиславич (1199-1205)

- 1201-1202 рр. захопив Київ та Київщину. До смерті був Великим князем київським. Літописець його називав «царем на Русі», «самодержцем всія Русі».
- 1199-1200 рр. збудував у м. Галичі церкву Св. Пантелеймона.
- Мав двох синів: Данила та Василька.
- Успішно боровся із половцями, виступав із планом «дотримання доброго порядку на Русі» (припинення міжкнязівських чвар).
- Підтримував дружні відносини із Візантією, Угорщиною, Тевтонським орденом.
- 1205 р. Роман Мстиславич загинув біля **м. Завихвоста** в бою з краківським князем Лешком Білим.

2. З **1205 по 1238 рр.** Галицько-Волинське князівство переживало **період тимчасового розпаду**.

Основні події боярської смути (1205-1238 рр.)

- ✓ Фактичний розпад князівства на 2 частини: у Волинському князівстві правила вдова Романа Анна (як регентша при малолітніх синах Данилові та Василькові); галицькі бояри їй не підкорялися. З 1206 р. Анна із синами переховувалася в Польщі та Угорщині.
- ✓ У Галичі правили князі, запрошені боярами. Галицькі бояри взагалі на певний час обрали князем **боярина Владислава Кормильчича**.
- ✓ Польща та Угорщина поділили Галичину. У Галичі в 1214 р. сів **угорський королевич Коломан/Калман**, якому було п'ять років. Його одружили із **польською княжною Соломією**, якій було 2 роки.
- ✓ До 1238 р. Данило Романович об'єднав всю Волинську землю й передав її братові Василько. Сам розпочав боротьбу за відвоювання Галицького князівства в угорців та бояр.

3. Наприкінці XII ст. В Центральній Азії утворилася Монгольська держава. В боротьбі за владу в **1206 р.** переміг хан **Темучин (Чингісхан)**, який почав завойовницькі походи.

Особливості монгольської армії:

- добра військова організація: десятки об'єднувалися в сотні, сотні – у тисячі, десять тисяч складали **тумен** («тьму»);
- основа війська – кіннота, що поділялася на важку, середню та легку;

- використання різноманітної військової техніки при облозі фортець;
- продумана військова тактика: після наступу легкої кінноти – відступ, заманювання в пастку, оточення і знищення;
- сувора дисципліна: за втечу одного з поля бою страчували десяток, за втечу десятка – сотню.

За короткий проміжок часу Чингісхан підкорив більшу частину Китаю, Середню Азії, Закавказзя, половців. Загроза нависла над руськими землями. **Перша сутичка з монголо-татарами відбулася біля річки Калка (Приазов'я) у 1223 р.** У цій битві об'єднане русько-половецьке військо було розбите монголами.

Інформація щодо битви:

- перша сутичка руських князів з монголо-татарами;
- в ході битви загинуло 90% руського війська;
- загинули руські богатирі;
- монголи подушили руських князів та бояр;
- у цій битві було поранено Данилу Романовича;
- цитата щодо битви: «Краще нам їх зустріти на чужій землі».

4. У 1238 р. Данило Романович розгромив рицарів Тевтонського ордену (німців) **під Дорогочином** і відновив цілісність Галицько-Волинської держави.

Данило Галицький (1238-1264)

- ✓ **1239 р.** Данило Романович захопив Київ та більшу частину Київського князівства. Посадив там свого намісника – **тисяцького Дмитра**.
- ✓ **1239 р.** монголо-татари на чолі з **ханом Батиєм** (онуком Чингісхана) зруйнували Переяслав та Чернігів.
- ✓ **1240 р.** хан Батий зруйнував Київ. Він взяв у полон тисяцького Дмитра. Останньою лінією оборони киян була Десятинна церква, яка завалилася після обстрілу з катапульт. **Падіння Києва можна вважати кінцем Київської Русі (882-1240)**.
- ✓ **1241 р.** – похід монголів на західну Русь, зруйновано міста Г.-В. князівства: Володимир, Кам'янець, Колодяжин, Луцьк, Галич та ін.

Монголи після походу в Європу 1241 р. (було пограбовано Польщу, Угорщину, Чехію, Сербію, Хорватію та ін. держави) повернулися назад і в пониззі річки Волги заснували державу **Золоту Орду** зі столицею в м. Сарай. Офіційно це була складова частина Монгольської держави.

Руські князівства потрапили в залежність від Золотої Орди, хоча й не входили до її складу. Отже, на руських землях було встановлено **іноземне ярмо**. **Воно проявилося передусім у таких сферах:**

- **Економічна:** данина становила десятину майна та продуктів, а якщо родина не могла розрахуватися, то данину сплачували людьми. Збирали данину монгольські урядовці, найвищого з яких називали **баскаком**.
- **Політична:** право на князювання підтверджував **ярлик** (грамота-дозвіл) монгольського хана, який давався князеві в обмін на сплату данини.
- **Військова:** князі направляли до монгольського війська воїнів та брали участь у походах.

✓ **1245 р.** Данило Галицький розгромив об'єднане угорсько-польське військо під **Ярославом**. У цьому ж році князь здійснив поїздку до Золотої Орди за ярликом. Цим він визнав свою васальну залежність від хана Батия.

Реформи Данили Галицького:

1. Переніс столицю до м. Холма, яке заснував у 1237 р.
2. Будував нові міста та фортеці, зокрема Львів (1256 р.).
3. Сприяв розвитку ремесел та торгівлі.
4. Провів військову реформу, запозичив багато з монгольської армії.

✓ **1253 р. – коронація Данили Галицького в Дорогочині**. Корону прийняв від Папи Римського. Умови: Данило мав окатоличити населення своєї держави, а Папа мав організувати хрестовий похід проти монголо-татар.

✓ 1254 р. Данило Романович підняв повстання проти Золотої Орди, розгромив **хана Куремсу**.

✓ 1259 р. – каральна експедиція монголо-татар, яких очолював **хан Бурундай**. Данило був змушений визнати васальну залежність від Золотої орди та зруйнувати фортеці у своїй державі.

✓ 1264 р. – смерть Данили Галицького. Його поховано у Холмі в храмі Іоанна Златоуста.

5. Князі-наступники Данили Романовича:

Лев І Данилович (1264-1301)

✓ Переніс столицю до м. Львова.

✓ Захопив у Польщі Люблінські землі, а в Угорщини – Закарпаття (центр – м. Ужгород).

- ✓ Підтримував дипломатичні відносини з Чехією, Угорщиною, Польщею, Тевтонським орденом, ВКЛ.

Юрій І Львович (1301-1308)

- ✓ Був королем, як і Данило Романович. Іменувався «королем Русі й князем Володимирії».
- ✓ 1303 р. утворив окрему **Галицьку митрополію**.

Андрій та Лев ІІ Юрійовичі (1308-1323)

- ✓ Загинули в бою з монголо-татарами. Вони не мали синів, тому на них **перервалася династія Романовичів**.

Юрій ІІ Болеслав (1325-1340)

- ✓ Це син Марії, яка була сестрою двох попередніх князів.
- ✓ Він був римо-католиком, але прийняв православ'я.
- ✓ При ньому **зросла роль римо-католиків**, оскільки він їх призначав на державні посади.
- ✓ Князь почав надавати містам **магдебурзьке право** (право на самоврядування).
- ✓ 1340 р. його отруїли галицькі бояри, яких очолював **Дмитро Дедько**.

6. Історичне значення Королівства Руського:

1. Галицько-Волинське князівство продовжило державотворчі традиції Київської Русі на сто років (1240–1340 рр.).
2. Галицько-Волинська держава вберегла український народ від асиміляції з боку Польщі, Угорщини, ВКЛ.
3. Визначальний вплив на культуру Київської Русі мала Візантія, а на Королівство Руське – Європа.
4. В архітектурі X-XIV ст. панував **романський стиль** (товсті стіни, маленькі віконця).
5. Чи не єдиний літопис XIII ст. – Галицько-Волинський літопис. Його почергово писало 5 осіб, він має світський характер.
6. **Митуса** – співець Галицько-Волинського князівства, **Тимофій** – книжник, **Авдій** – «умілець».

Отримано 16.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.211-217

Рощевая Юлія Олександрівна,
здобувач вищої освіти першого бакалаврського рівня
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-4669-6295
istp1b23.roshchevaia@kpnu.edu.ua

«НАЙРОЗУМНІШИЙ ЗНАВЕЦЬ ІСТОРІЇ»: ДИДАКТИЧНА ГРА ДЛЯ УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (9 КЛАС)

Дидактична гра «Найрозумніший знавець історії» побудована за форматом популярного телевізійного шоу «Найрозумніший». Матеріал призначений для використання у позакласній роботі, гуртках або під час уроків для активізації пізнавальної діяльності учнів і формування стійкого інтересу до історії України. Гра сприяє розвитку предметних, інтелектуальних, комунікативних і громадянських компетентностей учнів.

Вона включає три раунди, кожен із яких має власні правила та зміст. Перший раунд містить тестові запитання із чотирма варіантами відповідей, другий передбачає індивідуальні питання для п'яти учасників у межах різних тематичних блоків (національно-визвольний рух, економічний розвиток, географія, мистецтво, роль жінок у XIX ст.). Третій раунд орієнтований на вміння гравців стисло та чітко пояснювати історичні поняття у визначений час.

Зміст гри охоплює ключові події, персоналії та явища історії України кінця XVIII – першої половини XIX століття, а також сприяє розвитку критичного мислення, навичок аналізу, узагальнення та швидкого прийняття рішень. Дидактична гра може бути використана педагогами як готовий інструмент для проведення інтелектуальних змагань, тематичних занять, уроків-узагальнень або інтерактивних заходів.

Назва гри: Найрозумніший знавець історії

Цільова аудиторія: учні 9 класу, віком 14-15 років

Тривалість гри: 45 хвилин

Тип гри: вікторина

Форма роботи: командна

Необхідні матеріали: картки запитань з чотирма варіантами відповідей, картки з тематичними запитаннями, комплект карток з історичними термінами, кольорові картки для розподілу, таймер, комп'ютер, проєктор, презентація.

© Рощевая Юлія, 2026

Тема заняття: Українські землі у складі Російської та Австрійської імперій наприкінці XVIII – першої половини XIX ст.

Мета та очікувані результати

Освітня мета: поглибити та систематизувати знання з тем «Українські землі у складі Російської імперії наприкінці XVIII – першої половини XIX ст.» та «Українські землі у складі Австрійської імперії наприкінці XVIII – першої половини XIX ст.», розвинути в учнів уміння аналізувати історичні події, розвинути уміння працювати з поняттями, навчити застосовувати знання в ігрових ситуаціях та сформувати ключові компетентності

Виховна мета: сформувати в учнів повагу до історичного минулого українського народу, виховати почуття національної гідності й відповідальності, сформувати уміння діяти в колективі та проявляти чесність у змаганні.

Розвивальна мета: розвинути в учнів логічне, критичне й аналітичне мислення, швидкість прийняття рішень, комунікативні навички, пам'ять, увагу та вміння стисло й чітко формулювати власні думки.

Очікувані результати: Під час проведення дидактичної гри «Найрозумніший знавець історії» очікується, що учні продемонструють уміння впевнено орієнтуватися в історичному матеріалі, застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, логічно мислити й аргументувати власні відповіді. Участь у різних раундах сприяє розвитку здатності працювати з варіативними завданнями, порівнювати події та явища, розпізнавати історичні поняття, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формувати цілісне уявлення про суспільні процеси першої половини XIX століття. Учні вчаться швидко приймати рішення, працювати в умовах обмеженого часу, виражати власні думки й демонструвати історичну обізнаність у форматі інтелектуального змагання.

Гра розвиває **предметні компетентності** з історії, зокрема: уміння працювати з історичною інформацією, аналізувати джерела, тлумачити поняття й терміни, описувати діяльність історичних діячів, визначати специфіку соціально-економічного та культурного розвитку українських земель. Учні поглиблюють розуміння національно-визвольних рухів, географічних особливостей, економічних змін, а також ролі видатних митців і діячок XIX століття.

Одночасно гра сприяє формуванню **ключових компетентностей:**

– уміння вчитися впродовж життя – адже учні самостійно здобувають, систематизують та актуалізують знання;

– спілкування державною мовою – через чітке формулювання відповідей, пояснення термінів, участь у дискусії;

– інформаційно-комунікаційна компетентність – через роботу з інформацією, її аналіз і вибір правильних варіантів;

– ініціативність і підприємливість – оскільки гравці виявляють активність, ініціативу та відповідальність за результат;

– соціальна та громадянська компетентність – адже засвоюються знання про історичний розвиток України, формуються громадянські цінності й національна ідентичність;

– культурна обізнаність та самовираження – завдяки ознайомленню з мистецькою спадщиною та видатними діячами культури.

Гра також розвиває **наскрізні вміння**, такі як критичне та системне мислення, уміння розв'язувати проблеми, працювати в команді, ефективно комунікувати, застосовувати знання в практичних ситуаціях і творчо підходити до виконання завдань.

Водночас під час гри формуються **основні компетентності**, а саме: спроможність інтегрувати знання з різних тем історії, уміння аргументовано захищати власну позицію, здійснювати інформаційний пошук, аналіз і порівняння, а також здатність до самоконтролю, рефлексії та відповідальної участі в інтелектуальній діяльності.

Правила гри: Перед початком учитель ознайомлює гравців з тематичними блоками запитань та пояснює порядок проведення. Усі учасники першого раунду отримують однаковий комплект запитань із кількома варіантами відповідей, серед яких потрібно вибрати лише один правильний. Відповіді даються швидко й самостійно, без підказок та обговорень. До наступного раунду переходять учасники, які набрали найбільшу кількість правильних відповідей.

У другому раунді кожному з гравців пропонуються індивідуальні запитання з різних тем. Учень має відповісти одразу після того, як учитель зачитує завдання. Кожна правильна відповідь приносить бал, неправильна – не зараховується. За підсумком раунду визначаються два учасники з найвищими результатами, які проходять до фіналу.

Третій раунд є фінальним етапом гри. Двоє півфіналістів отримують перелік історичних термінів чи понять, які потріб-

но пояснити впродовж трьох хвилин. Гравці по черзі дають визначення термінам, демонструючи розуміння історичних процесів та уміння чітко формулювати думки. Зараховуються лише ті пояснення, які є точними та повними. Перемагає той учасник, який правильно пояснив найбільшу кількість термінів за визначений час.

Ігрові матеріали: картки, питання, ілюстрації, список правильних відповідей (*рис. 1*).



Рис. 1.
Дидактична гра

Хід проведення гри на занятті

1. Організаційний момент. Перед початком гри «Найрозумніший знавець історії» учитель готує приміщення, розташовує столи та стільці так, щоб усі добре бачили презентацію або могли чітко чути запитання. Завчасно готуються всі матеріали: бланки відповідей, картки з термінами, запитання до раундів, таблиці оцінювання й ручки. Учитель перевіряє роботу техніки – комп'ютера, проєктора та таймера.

2. Пояснення правил. Учитель: «Сьогодні ми проведемо інтелектуальну історичну гру «Найрозумніший знавець історії». Перед тим як розпочати, я коротко поясню правила, щоб кожен з вас розумів, як проходитимуть раунди та що від вас очікується.

Наша гра складається з трьох раундів. Перший раунд – це тестові запитання з чотирма варіантами відповідей. У вас будуть бланки, куди ви позначатимете лише один правильний варіант. Ви працюєте самостійно, без підказок. Після завершення ми перевіримо відповіді та визначимо тих, хто переходить до наступного етапу. Другий раунд – індивідуальні запитання. Кожному з вас я зачитуватиму одне запитання з певної теми. Відповідати потрібно одразу, усно, без тривалих роздумів. Усі бали я фіксую в таблиці. До фіналу проходять два учасники з найвищим результатом. Третій, фінальний раунд – пояснення історичних термінів. Фіналісти отримують набір понять, які потрібно пояснювати упродовж трьох хвилин. Зараховуються тільки точні та змістовні пояснення. Той, хто дасть найбільше правильних визначень, стане переможцем гри.

Під час гри важливо дотримуватися кількох правил: працюємо тихо, не підказуємо іншим, відповідаємо самостійно й з повагою ставимося до суперників. Я слідкуватиму за часом і результатами, а ваше завдання – показати свої знання та уважність. Якщо правила зрозумілі, ми можемо розпочинати. Бажаю всім успіху та гарної гри!».

3. Розподіл ролей/команд. Вчитель: «– А тепер – один із найцікавіших моментів нашої гри. Ми сформуємо команди, що будуть разом проходити всі раунди, радитися, сперечатися, перемагати й підтримувати одне одного. Розподіл буде чесним і випадковим, щоб кожен мав рівні шанси.

– Прошу всіх учасників встати та утворити невелике коло. Це допоможе нам організовано й швидко провести розподіл. У моїх руках набір карток – кожна картка має свій колір, а саме: червоний, синій та жовтий. Я передаю колоду по колу. Ваше завдання – взяти одну картку, не підглядаючи до неї заздалегідь. Тримайте картку вниз кольором, поки я не скажу "показати".

– Готові? Три… два… один… Показуємо картки! Усі, хто має червоні картки, – перша команда! Прошу стати ліворуч. Усі, хто має сині картки, – друга команда! Прошу стати в центрі класу. Усі, хто має жовті картки, – третя команда! Станьте праворуч».

4. Хід гри. І раунд – «Перевір себе»

Усі учасники отримують набір карток із запитань, кожне з яких має чотири варіанти відповідей. Учні працюють індивідуально, відзначаючи правильний варіант у бланках. Учитель зачитує запитання або демонструє їх на екрані та контролює час. Після завершення раунду бланки збираються та перевіряються. Учитель оголошує результати першого етапу та визначає учасників, які набрали найбільшу кількість правильних відповідей і переходять у другий раунд.

ІІ раунд – «Тематичний виклик»

Учні, що пройшли далі, відповідають на індивідуальні запитання з різних тематичних блоків: національно-визвольний рух, економічний розвиток, географія, мистецтво, роль жінок ХІХ ст. Учитель ставить запитання кожному учаснику окремо, відповіді даються усно та одразу. Усі відповіді фіксуються вчителем у таблиці оцінювання. Після завершення раунду підраховуються бали та визначаються два учасники, які переходять у фінал.

ІІІ раунд – «Битва за титул»

Двоє фіналістів отримують перелік історичних термінів або картки з ними. Учасники мають пояснити якнайбільше термінів за три хвилини. Учитель контролює час та фіксує точність і повноту кожного пояснення. Цей раунд перевіряє глибину знань, уміння логічно й послідовно висловлюватися, володіння історичною термінологією.

5. Підбиття підсумків. Вчитель (спокійно й урочисто): «Перший раунд показав, що команди добре володіють базовими історичними фактами. Ви впевнено відповідали на питання і активно радилися – це приємно бачити. Другий раунд дав змогу проявити себе індивідуально. Представники команд відповідально підійшли до завдання, а деякі відповіді були справді блискучими. У третьому раунді ми побачили високий рівень підготовки – пояснювати історичні терміни швидко й змістовно не так просто, але наші півфіналісти впоралися чудово.За результатами трьох раундів звання «Найрозумніший знавець історії» здобуває… (ім'я переможця)! Вітаємо тебе з перемогою! Це результат твоєї уважності, логіки та глибоких знань».

6. Рефлексія учнів (2-3 запитання). Учитель ставить кілька запитань:

– Що було найцікавішим чи найскладнішим?
– Які знання допомогли впоратися із завданнями?
– Чи хотіли б ви взяти участь у подібній грі ще раз?

Критерії оцінювання

1. Активність учасника (0-2 балів):

- 2 бали – активно працює, бере участь у всіх етапах гри, проявляє ініціативу.
- 1 бал – періодично бере участь, реагує на звернення.
- 0 балів – участі майже не бере.

2. Правильність відповідей (0-4 балів):

- 4 бали – більшість відповідей правильні (75–100%).
- 3 бали – значна частина правильних відповідей (50–74%).
- 2 бали – орієнтовно половина відповідей правильні (35–49%).
- 1 бал – окремі правильні відповіді (до 34%).
- 0 балів – немає правильних відповідей.

3. Якість аргументації (0–2 балів):

- 2 бали – аргументація чітка, логічна, з використанням фактів.
- 1 бал – частково логічна, інколи неповна або нечітка.
- 0 балів – аргументації немає або вона некоректна.

4. Співпраця в групі (0–2 балів):

- 2 бали – активно взаємодіє, підтримує команду, працює злагоджено.
- 1 бал – співпраця нестабільна, але бере участь у роботі групи.

- 0 балів – не співпрацює, заважає команді або ігнорує завдання.

5. Застосування історичних знань (0–2 балів)

- 2 бали – демонструє впевнені знання, правильно оперує термінами та фактами.
- 1 бал – базові знання є, але з помилками або неповним розумінням.
- 0 балів – знання не продемонстровано.

Підсумкове оцінювання (максимальна кількість балів – 12)

- 10–12 балів – високий рівень
- 7–9 балів – достатній рівень
- 4–6 балів – середній рівень
- 0–3 бали – початковий рівень

Додатки: всі матеріали у готовому для друку вигляді, картки для формування команд, бланки для оцінювання команд, бланки для оцінювання півфіналістів, картки із запитаннями та термінами.

Отримано 25.01.2026 р.

РЕЦЕНЗІЇ

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.218-221

Газін Володимир Володимирович,
доктор історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9456-623X
hazin.volodymyr@kpnu.edu.ua

Боровець І. І., Степанков В. С., Степанков В. В. Українська державна ідея XVII — XVIII століть: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 124 с.

У сучасних умовах збройної боротьби України за свою незалежність і державний суверенітет, коли питання історичної тяглості української державності, легітимності національного державотворчого проєкту та спадкоємності політико-правових традицій набувають не лише наукового, а й суспільно-політичного значення, особливо актуальним вбачається ґрунтовне вивчення історичного досвіду українського державотворення. Осмислення витоків, еволюції та ідейного наповнення української державної ідеї в ранньомодерну добу дає змогу сформувати цілісне уявлення про закономірність і безперервність державницьких змагань українського народу, спростувати імперські та колоніальні історичні наративи й утвердити науково обґрунтоване бачення місця України в європейському цивілізаційному просторі. Саме тому поява навчально-методичного посібника «Українська державна ідея XVII – XVIII ст.» є своєчасною, науково обґрунтованою та суспільно значущою, а його зміст безпосередньо відповідає актуальним завданням сучасної історичної освіти та національно-патріотичного виховання студентської молоді.

Рецензований посібник заповнює помітну прогалину в навчально-методичному забезпеченні освітнього компонента, що до цього часу не мав цілісного систематизованого супроводу. Видання ґрунтується на багаторічних нау-

 © Газін Володимир, 2026

кових напрацюваннях відомих українських істориків – професора В. Степанкова, автора концепції Української національної революції середини XVII ст., та старшого викладача В. Степанкова, який розробив ціннісно-владодостойний (аксіомеритократичний) підхід до аналізу політичної еліти. Важливим є також залучення новітніх історіософських і теоретико-методологічних концептів, зокрема «полівасалітету», «словотворчої революції» (Т. Чухліб), що істотно збагачують зміст курсу.

Структура навчально-методичного посібника є логічно вибудуваною, послідовною та функціонально виправданою, котра безпосередньо випливає зі змісту й методичного апарату видання. Посібник розпочинається із загальної характеристики освітнього компонента «Українська державна ідея XVII – XVIII ст.», у якій окреслено мету, завдання курсу, його місце в системі підготовки здобувачів вищої освіти та очікувані результати навчання. Теоретичний блок представлений тезами лекцій, побудованими на основі концептуальних підходів до осмислення українського державотворення ранньомодерної доби, з акцентом на ключові ідейні, політичні та соціальні процеси XVII – XVIII ст.

Значну частину посібника становлять плани семінарських занять, які мають проблемно-аналітичний характер і супроводжуються методичними порадами до кожного питання. Таке структурування чітко орієнтує здобувачів на самостійну роботу з джерелами та історіографією, формує навички критичного аналізу й аргументованого викладу власної позиції. Теми, винесені на самостійне опрацювання, логічно доповнюють аудиторний матеріал і спрямовані на поглиблене вивчення окремих аспектів розвитку української державної ідеї.

Особливої позитивної оцінки заслуговує наявність методичних порад до кожного питання і тем самостійного опрацювання. Вони містять чіткий алгоритм підготовки, орієнтують студентів на роботу з джерельною базою, спонукають до аналітичного мислення, порівняльної характеристики історичних подій, явищ і процесів. Вдалим методичним рішенням є внесення практичних завдань творчого характеру, котрі сприяють розвитку дослідницьких, аналітичних і креативних навичок здобувачів вищої освіти.

Водночас окрему методичну цінність становить термінологічний словник, у якому поряд із загальноприйнятими поняттями подано авторські та новітні категорії, що використовуються в сучасних дослідженнях проблем українського державотворення. Тематика індивідуальних завдань і варіанти

модульних контрольних робіт побудовані з урахуванням логіки викладу курсу та спрямовані на перевірку не лише репродуктивних знань, а й рівня аналітичної підготовки студентів. Чітко сформульовані критерії оцінювання забезпечують прозорість та об'єктивність контролю навчальних досягнень здобувачів освіти.

Зміст термінологічного словника вирізняється не лише базовими поняттями, а й внесенням оригінальних та новітніх категорій («аксіомеритократичний критерій», «полівасалітет»), що дає змогу студентам ознайомитися з сучасними науковими дискусіями у сфері дослідження українського державотворення XVII – XVIII ст.

Завершує посібник розгорнутий перелік рекомендованих джерел і літератури, до якого входять збірники документів, академічні монографії та статті у фахових виданнях, який створює належну джерельну та наукову основу для опрацювання тем курсу. У цілому структура посібника відповідає сучасним вимогам до навчально-методичних видань і сприяє ефективній організації освітнього процесу.

Важливою перевагою посібника є чітке структурування різних форм навчальної діяльності здобувачів, прозора система контролю та детально обґрунтовані критерії оцінювання, котрі відповідають сучасним вимогам вищої освіти. Перелік рекомендованих джерел і літератури охоплює новітні археографічні публікації, академічні монографії, наукові статті та спеціалізовані збірники, що забезпечує належний науковий рівень підготовки студентів.

У порядку побажань варто зазначити доцільність доповнення видання хронологічною таблицею, схемами державно-політичного устрою Гетьманщини в різні періоди, короткими біограмами ключових діячів, а також витягами з окремих історичних документів із поясненнями обставин їх появи. Перспективним видається й розширення переліку електронних ресурсів для самостійної роботи студентів. Водночас ці зауваги мають рекомендаційний характер і можуть бути враховані під час підготовки наступного, розширеного видання.

Загалом навчально-методичний посібник «Українська державна ідея XVII – XVIII ст.» вирізняється високим науковим, методичним та дидактичним рівнем, демонструє цілісний і концептуально вивірений підхід до викладу проблематики українського державотворення ранньомодерної доби та ґрунтується на сучасних здобутках вітчизняної історичної науки. Його змістова наповненість, логічна структурованість, наявність розгорнутого методичного апарату й чітко окресленої

системи контролю навчальних досягнень повністю відповідають чинним вимогам, які ставляться до навчально-методичних видань для закладів вищої освіти. Посібник має безперечну навчально-практичну цінність, оскільки сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти системних знань, аналітичного мислення та науково обґрунтованого розуміння еволюції української державної ідеї у XVII – XVIII ст. З огляду на зазначене, навчально-методичний посібник доцільно рекомендувати до широкого використання в освітньому процесі закладів вищої освіти історичного та суспільно-гуманітарного профілю.

Отримано 23.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.221-224

Олійник Сергій Васильович,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9130-1575
serg.oliynik@gmail.com

Дубінський В., Яблонська Д. Методичні рекомендації з написання кваліфікаційних робіт для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти історичного факультету. Спеціальність А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта). 4-те вид. доп. та перероб. [Електронний ресурс] / автори-укладачі Володимир Дубінський, Діана Яблонська. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 86 с.

Необхідним компонентом виконання освітньо-професійної програми здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, зокрема історичного факультету, спеціальності А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта) є написання кваліфікаційної (магістерської) роботи. Вона є своєрідним підсумком освітнього процесу, що засвідчує рівень сформованості магістрантами необхідних компетентностей. Водночас на це постає нагальна потреба створення методичних рекомендацій з написання відповідних кваліфікаційних робіт, вирішити котру взялися науково-педагогічні працівники Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка В. Дубінський та Д. Яблонська.

© Олійник Сергій, 2026

Рецензовані методичні рекомендації мають цілком логічну та раціональну структуру. У вступній частині (Передмова) розкривається необхідність появи даного навчально-методичного видання, констатуються взаємозв'язок між магістерським рівнем вищої освіти і набуттям компетентностей, здатності здобувачів вищої освіти до розв'язання задач дослідницького/ або інноваційного характеру у певній професійній діяльності. Водночас виокремлюються типові труднощі при написанні кваліфікаційних робіт, зокрема важливість академічної доброчесності. Зазначається, що методичні поради розроблені на основі аналізу нормативних документів й узагальнення методичних порад і рекомендацій низки вітчизняних авторів.

Основна частина розпочинається із визначення мети і завдань кваліфікаційної роботи магістранта. Акцентовано увагу на не допустимість до захисту робіт компілятивного чи реферативного характеру.

Наступною складовою є представлення алгоритму планування й організації виконання роботи та вимог до неї, насамперед її виконання відповідно до графіку, затвердженого кафедрою та науковим керівником і дотримання академічної доброчесності, за порушення якої здобувач вищої освіти буде притягнений до академічної відповідальності. Чітко та змістовно представлено такий важливий аспект як вибір теми, затвердження наукового керівника, складання плану роботи тощо. У навчально-методичному виданні детально прописано кроки вибору магістрантом теми наукового дослідження. Рекомендовано надавати перевагу конкретній темі, уникати загальних, не чітко сформульованих тем, звертати увагу на елементи новизни, можливість і якість опрацювання потрібних джерел тощо. Водночас наголошено, що тема кваліфікаційної роботи не може бути варіантом (модифікацією) бакалаврської; не варто легковажити таким важливим питанням, як затвердження наукового керівника. Окремо звернено увагу на складання календарного плану роботи та вимоги до плану самої кваліфікаційної роботи. Водночас, магістрант, як зазначається у рекомендаціях, має знати, що закріплена за ним тема роботи не може бути замінена ним на власний розсуд. Якщо вже є така нагальна потреба, зумовлена об'єктивними факторами, то зміна можлива лише завчасно і за поданням кафедри із затвердженням нової теми вченою радою факультету, як правило, не пізніше ніж за 3 місяці до попереднього захисту роботи.

У методичних рекомендаціях доволі чітко прописано функції декана, здобувача кафедри й наукового керівника та обов'язки магістранта. Окремо наголошено, що на момент захисту останньому обов'язково мати щонайменше 1 публікацію

з теми роботи, за її відсутності робота не може отримати оцінки ЕК вище «задовільно» (Д), а за обставин запровадження дистанційного навчання алгоритм процесу виконання кваліфікаційної роботи та її захисту може змінюватися відповідно до рекомендацій МОН України й ректорату/вченої ради університету.

На наш погляд, авторам рецензованих методичних рекомендацій вдалося успішно представити в своїй праці такі важливі аспекти як структура роботи та вимоги до змісту її складників; технічні вимоги до оформлення тексту кваліфікаційної роботи, методологічні засади дослідження. У цьому контексті виокремлюються настанови про те, що по-перше, назва розділу в жодному випадку не може повторювати назви роботи; по-друге, кваліфікаційна робота галузі знань А Освіта зі спеціальності А4 Середня освіта (Історія та громадянська освіта) повинна містити розділ або підрозділ, присвячений використанню результатів дослідження в освітньому процесі закладі освіти, зокрема загальної середньої освіти; по-третє, російськомовні джерела і література подаються в разі відсутності подібних аналогів в україномовних та іншомовних джерелах і літературі.

Важливою і цінною складовою видання, з огляду на сучасні тенденції у науковому світі, є окремий пункт, присвячений принципам академічної доброчесності й набуття компетентностей їх суворого дотримання. У цьому контексті варто відзначити представлені визначення таких понять як «академічний плагіат», «самоплагіат», «фабрикація», «фальсифікація», «списування», «обман», «хабарництво», «необ'єктивне оцінювання» та ін., що дають здобувачу необхідну інформацію для не порушування принципу академічної доброчесності.

Під час виконання кваліфікаційної роботи у здобувачів вищої освіти цілком логічно можуть виникнути труднощі із цитуванням, усунути які покликаний відповідний пункт – «Принципи і правила коректного цитування», в якому виокремимо настанову не зловживати кількістю цитат, обсяг яких не повинен перевищувати 25% об'єму кваліфікаційної роботи, бо інакше складеться враження її несамостійності, а також наведені типові помилки під час оформлення цитат.

Доволі змістовно, на наш погляд, авторам видання вдалося розписати процедуру написання кваліфікаційної роботи, алгоритм підготовки роботи до захисту, захисту роботи та критерії її оцінювання.

Відзначимо наявність у методичних рекомендаціях додатків, які дають змогу здобувачам вищої освіти та їх науковим керівникам належним чином оформити необхідну супровідну документацію та й саму кваліфікаційну роботу: «Заява на виконання кваліфікаційної роботи» (додаток А); «Завдання

на кваліфікаційну роботу здобувачу вищої освіти», котрий включає в себе примірний варіант календарного плану (додаток Б); «Довідка-виклик для виконання кваліфікаційної роботи» (Форма № Н-4.03 затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2015 за № 705 і використовується для запрошення здобувачів вищої освіти заочної (дистанційної) форми навчання до вищого навчального закладу для підготовки та захисту дипломного проєкту (роботи) з наданням оплачуваної відпустки) (додаток В); «Титульний аркуш кваліфікаційної роботи» (додаток Г), «Оформлення змісту кваліфікаційної роботи» (додаток Д). Окрім того, в додатках також представлено приклад заяви-підтвердження про академічну доброчесність (додаток Е). Дуже важливим у контексті виконання роботи є останній додаток, який інформує виконавців кваліфікаційної роботи та їх керівників про правильність бібліографічного оформлення списку використаних джерел та літератури, представлений виїмками з ДСТУ 8302:2015 (додаток Ж). Інші два додатки містять зразки «Подання голові екзаменаційної комісії щодо захисту кваліфікаційної роботи», де зазначені довідка про успішність, висновок керівника кваліфікаційної роботи та висновок кафедри про кваліфікаційну роботу (додаток З) і «Листа-замовлення підприємства (організації) на виконання кваліфікованої (організації) на виконання кваліфікаційної роботи» (друкується на фірмовому бланку підприємства або організації-замовника) (додаток И).

Завершальною складовою методичних рекомендацій є список використаних джерел і літератури, який дає змогу виконавцю кваліфікаційної роботи та його керівнику, в разі потреби, отримати додаткову інформацію.

Водночас, було б, по-можливості, доцільно навести в додатках приклад звіту подібності з поясненням, які надаються онлайн-сервісом «StrikePlagiarism» чи іншою платформою, під час перевірки кваліфікаційної роботи на унікальність.

Попри наведені побажання, вважаємо, що рецензовані методичні рекомендації, авторами яких є В. Дубінський та Д. Яблонська, будуть корисними не лише для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта), а й їх наукових керівників. Вони дозволять магістрантам вийти на якісний фініш виконання і захисту кваліфікаційної роботи магістра і засвідчити набуття ними, під час освітнього процесу, необхідних компетентностей.

Отримано 30.01.2026 р.

DOI: https://doi.org/10.32626/3083-6220.2026-17.225-228

Юга Олександр Анатолійович,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9872-8929
juha@kpnu.edu.ua

Копилов С., Боровець І. Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи та Америки: курс лекцій. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, ТОВ «Друкарня «Рута», 2026. 292 с.

Актуальність підготовленого навчального посібника є безперечною, що обумовлено відсутністю, починаючи з 1991 р. і до сьогодні, спеціальної вітчизняної навчальної літератури з питань зарубіжного джерелознавства. Його теоретична і практична значущість є надзвичайно вагомими в контексті навчально-методичного забезпечення освітнього компонента «Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи та Америки» – одного з ключових у підготовці фахівців-істориків на історичних факультетах закладів вищої освіти України. Зазначимо, що посібник став логічним продовженням навчально-методичного видання під такою ж назвою, авторства професора С. Копилова у 2007 р.

Структура навчального посібника є логічною й чітко продуманою та включає 12 лекцій, які своїм змістовим наповненням охоплюють характеристику джерелознавства нової та новітньої історії країн Європи та Америки як навчальної дисципліни (1 лекція), джерела офіційного походження (5 лекцій), особові джерела (3 лекції), фонічні джерела (2 лекції) і зображальні джерела (1 лекція). Чітко структурованою є також рекомендована література – до кожної лекції окремо. Вагомим її позитивом є підбір авторами до кожної з лекцій сучасної літератури українською, англійською, польською та словацькою мовами.

Аналіз змісту навчального посібника засвідчує його чітку відповідність назвам відповідних структурних частин, а внутрішнє структурування і наповнення кожної з них вирізняються дидактичною виваженістю, є належним чином продуманим та доречним. Такий підхід забезпечує послідовне й доступне розкриття навчального матеріалу та сприяє глибшому розумінню його основних положень.

© Юга Олександр, 2026

Матеріал викладено послідовно – від загальнотеоретичних питань розвитку джерелознавства нової і новітньої історії країн Європи та Америки до характеристики основних видів і типів джерел. Особливу увагу приділено джерелам офіційного походження (законодавчі акти, діловодні й дипломатичні документи, судово-слідчі матеріали й документи органів безпеки, преса, статистичні матеріали). Важливе місце в посібнику відведено джерелам особового походження (мемуари, епістолярні матеріали, художня література). З'ясовано також інформаційний потенціал як у контексті науково-дослідної, так і педагогічної діяльності усноісторичних і зображальних джерел. Родзинкою викладеного в посібнику лекційного матеріалу став політичний анекдот як різновид історичного джерела.

Позитивною рисою авторського стилю викладу матеріалу є обов'язкова включеність у структуру кожної лекції механізму здійснення джерелознавчого аналізу («дослідницької лабораторії») кожного виду та типу джерел. Причому його рецептура прописана надзвичайно деталізовано, що неабияк полегшує справу залучення джерельного матеріалу до наукових досліджень різного характеру. Автори переконливо демонструють значення критичного аналізу джерел як основи наукового історичного пізнання та формування професійних компетентностей майбутніх істориків.

Уважний аналіз змісту матеріалу посібника засвідчує, що ключовим методичним «рецептом» підготовки курсу лекцій стала інтеграція теоретичного матеріалу із практичною аналітичною роботою, що реалізується через розгляд кожної групи історичних джерел у взаємозв'язку з конкретними прикладами їх критичного осмислення та інтерпретації. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння здобувачами вищої освіти концептуальних засад джерелознавства, розвиток критичного мислення, а й формування навичок практичного застосування методів аналізу джерельного матеріалу. В цьому контексті важливо наголосити на використанні авторами посібника у формуванні тексту прикладів джерелознавчого аналізу власне здобувачів вищої освіти історичного факультету К-ПНУ імені Івана Огієнка.

Мова викладу матеріалу лекцій є науковою, чіткою та доступною для сприйняття насамперед студентською аудиторією. Тлумачення сутності і змісту термінології, що вживається, здійснюється безпосередньо у тексті. Матеріал подано з урахуванням сучасних досягнень історичної науки та джерелознавства. Посібник вирізняється високим рівнем наукової культури, аргументованістю положень і системністю подачі навчального лекційного матеріалу.

Кожну з лекцій підсумовують чіткі й змістовні висновки, а також подається перелік питань для самоконтролю (від 4 до 9 питань). Дидактичний потенціал останніх у тому, що вони спрямовують здобувача вищої освіти не просто на відтворення фактів, а на осмислення логіки класифікації джерел, їхніх типологічних ознак, специфіки походження та інформативного потенціалу в контексті наукових досліджень; не лише закріплюють зміст лекції, а й формують аналітичне мислення, дослідницьку культуру та професійні компетентності майбутнього історика.

Оригінальність змістового наповнення посібника у контексті характеристики різновидів письмових джерел зумовлена авторською концепцією їх трактування як продукту культурної духовної діяльності конкретної епохи, що інформують нас про певні події минулого посередництвом їх авторів (їх світогляду), а інформаційний потенціал (цінність джерела для досліджень) визначається через посередництво тріадної системи: людина (автор джерела) – джерело (його текст) – людина (історик, що опрацьовує тут і зараз колись створене джерело). Відтак, як створення джерела, так і його вивчення обумовлюється у значній мірі суб'єктивними чинниками, що вкрай важливо враховувати в дослідницькій діяльності.

У контексті вже усталеної в джерелознавчій науці полеміки щодо позитивістського та модерністського розуміння функцій історичного джерела в науковому пізнанні, автори навчального посібника пропонують підхід, спрямований на їх методологічне поєднання, а не протиставлення. Таку позицію зумовлює усвідомлення того, що репрезентативність і широта джерельного комплексу є необхідною передумовою наукової обґрунтованості дослідження, водночас сама по собі наявність фактографічного матеріалу не забезпечує пізнавальної цінності без його критичного осмислення та виведення на основі цього певної історичної концепції (як приклад практичної реалізації окресленої методологічної позиції автори наводять дослідницьку практику відомого українського вченого, дослідника ранньомодерної доби Валерія Степанкова).

Водночас, висловимо окремі побажання, які є суто рекомендаційними, однак на нашу думку, значно б розширили інформаційний потенціал навчального посібника як в пізнавальному контексті, так і зручності пошуку необхідної інформації. Йдеться про включення в його структуру термінологічного словника й іменного покажчика.

Отже, запропонований науковій та освітянській спільноті навчальний посібник має надзвичайно вагоме науко-

ве та навчально-методичне значення, оскільки суттєво розширює національний корпус навчальної літератури та компенсує брак систематизованих праць, присвячених проблематиці зарубіжного джерелознавства, забезпечуючи освітній процес необхідним теоретичним і прикладним інструментарієм. Уважне ознайомлення із текстом видання дає підстави зазначити, що посібник має вагоме практичне значення і може бути ефективно використаний у процесі викладання курсів із джерелознавства, методології історії, а також під час підготовки здобувачами вищої освіти кваліфікаційних робіт. Причому, він буде корисним у контексті формування ключових компетентностей фахівця-історика не лише для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, а й для магістрантів, аспірантів, науково-педагогічних працівників, учителів закладів освіти. Це зумовлено насамперед його потужним дидактичним потенціалом в плані формування аналітичних навичок й критичного мислення.

Отримано 12.01.2026 р.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

Ганаба Світлана. Навчання історії через прийняття рішень: кейс метод у дії 5

Горбатюк Оксана, Поліщук Світлана. Педагогічні умови ефективного впровадження інтегрованого навчання в Новій українській школі 15

Шендерук Ірина. Діяльність фахових спільнот вчителів як основа їх професійно-особистісного становлення і розвитку 29

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Боровець Іван, Швець Христина. Британська політика «м'якої сили» щодо України (проєкт практичного заняття з Громадянської освіти) 39

Гринюк Леся. Історична емпатія як дидактичний інструмент: від реконструкції минулого до формування громадянської свідомості 59

Дубінський Володимир, Пігович Ірина. Формування просторової компетентності учнів засобами сучасних освітніх технологій у громадянській та історичній освітній галузі 67

Єремеєк Максим, Ковальська Анастасія. Асинхронні міжпредметні зв'язки історії України й української літератури (на прикладі теми «Життя у пореформену добу») 80

Опря Ігор. Критичне мислення як ключова компетентність у навчанні історії та громадянської освіти у школі 90

Рабцун Олександр. Англійська революція в системах освіти Об'єднаного Королівства та Республіки Ірландія 102

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Грубі Тетяна. Етичні педагогічні відносини як умова формування моральних якостей особистості 117

Комарніцький Олександр. Навчально-методична діяльність педагогічних інститутів УРСР у 1950–1960-х роках: зміст, напрями та практики 128

Кучинська Ірина, Кучинський Сергій. Ключові особливості інтеграції українських закладів вищої освіти у глобальний освітній простір.....144

Плахтій Маріанна. Логіка і критичне мислення в контексті філософії освіти Дмитра Чижевського 159

Попович Анжеліка. Українська мова як засіб формування історичної свідомості майбутніх викладачів-філологів та учителів-словесників 170

Шевчук Зореслава. Творчі мовні вправи як засіб активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців-істориків на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.....182

Яблонська Діана. Формування майбутнього вчителя у Кам'янець-Подільському інституті соціального виховання (перша половина 1930-х рр.): між педагогікою та пропагандою.....193

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Верстюк Володимир. Галицько-Волинська держава. Монгольська експансія: інформаційний компонент 206

Рощевая Юлія. «Найрозумніший знавець історії»: дидактична гра для узагальнення знань з історії України (9 клас) 211

РЕЦЕНЗІЇ

Газін Володимир. Боровець І.І., Степанков В.С., Степанков В.В. Українська державна ідея XVII – XVIII століть: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 124 с.....218

Олійник Сергій. Дубінський В., Яблонська Д. Методичні рекомендації з написання кваліфікаційних робіт для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти історичного факультету. Спеціальність А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта). 4-те вид. доп. та перероб. [Електронний ресурс] / Автори-укладачі Володимир Дубінський, Діана Яблонська. Кам'янець-

Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 86 с. 221

Юга Олександр. Копилов С., Боровець І. Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи та Америки: курс лекцій. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, ТОВ «Друкарня «Рута», 2026. 292 с. 225

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF HISTORY DIDACTICS

Hanaba Svitlana. Learning history through decision-making: the case metod in action 5

Horbatiuk Oksana, Polishchuk Svitlana. Pedagogical conditions for the effective implementation of integrated learning in the New Ukrainian School..... 15

Shenderuk Iryna. Activity of teacher professional communities as the basis for their professional and personal formation and development 29

METHODOLOGY OF TEACHING HISTORY IN GENERAL SECRETARY EDUCATION

Borovets Ivan, Shvets Khrystyna. British «soft power» policy toward Ukraine (a practical lesson project for Civic education)..... 39

Hryniuk Lesia. Historical empathy as a didactic tool: from reconstruction of the past to formation of civic awareness..... 59

Dubinskyi Volodymyr, Pihovych Iryna. Developing students' spatial competence through modern educational technologies in civic and history education 67

Yeremeiek Maksym, Kovalska Anastasiia. Asynchronous interdisciplinary connections between the history of Ukraine and ukrainian literature (a case study of the topic «Life in the post-reform period») 80

Opria Ihor. Critical Thinking as a key competence in the teaching of History and Civic Education at school..... 90

Rabtsun Oleksandr. The English revolution in the educational systems of the United Kingdom and the Republic of Ireland..... 102

PROBLEMS OF TEACHING NATIONAL AND WORLD HISTORY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Hrubi Tetiana. Ethical pedagogical relations as a condition for the formation of moral qualities of the individual 117

Komarnitskyi Oleksandr. Educational and methodological activities of pedagogical institutes of the Ukrainian SSR in the 1950s–1960s: content, directions, and practices 128

Kuchynska Iryna, Kuchynskyi Serhiy. Key features of the integration of Ukrainian higher education institutions into the global educational space..... 144

Plakhtii Marianna. Logic and critical thinking in the context of Dmytro Chyzhevsky's philosophy of education 159

Popovych Anzhelika. The Ukrainian language as a means of shaping the historical consciousness of pre-service philology teachers and teachers of Ukrainian language and literature 170

Shevchuk Zoreslava. Creative language exercises as a means of activating the educational activities of future historian specialists in Ukrainian language classes in professional guidance 182

Yablonska Diana. Forming the future teacher at the Kamianets-Podilskyi institute of social education (first half of the 1930s): between pedagogy and propaganda 193

METHODOLOGICAL DEVELOPMENTS OF A HISTORY TEACHER

Verstiuk Volodymyr. The Galicia–Volhynia state. The Mongol expansion: an informational component 206

Roshcheva Yuliia. «The Smartest history expert»: a didactic game for reviewing and consolidating knowledge of the history of Ukraine (Grade 9) 211

REVIEWS

Gazin Volodymyr. Borovets I.I., Stepankov V.S., Stepankov V.V. The Ukrainian State Idea of the 17th–18th Centuries: A Teaching and Methodological Guide [Electronic resource]. Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University, 2025. 124 p. 218

Oliinyk Serhii. Dubinskyi V., Yablonska D. Methodological Recommendations for Writing Qualification Theses for Applicants of the Second (Master's) Level of Higher Education, Faculty of History, Specialty A4.03 Secondary Education (History and Civic Education), 4th revised and expanded edition [Electronic resource] / Compiled by Volodymyr Dubinskyi, Diana Yablonska. Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University, 2025. 86 p. 221

Yuha Oleksandr. Kopylov S., Borovets I. Source Studies of Modern and Contemporary History of European and American Countries: Lecture Course. Teaching Manual. Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University, Ruta Printing House LLC, 2026. 292 p. 225

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 17

Підписано до друку 2.06.2026 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різографічний.
Формат 60х84/16. Умовн. друк. арк. 13,6. Обл.-вид. арк. 14,9.
Тираж 50. Зам. № 1250.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано в Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.