



ІНСТИТУТ
педагогічної освіти
і освіти дорослих
імені Івана Зязюна
НАПН України



РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

МАТЕРІАЛИ

XIV Міжнародного
науково-методологічного
Інтернет-семінару

15 травня 2025 року
Київ - Хмельницький

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА
ВІДДІЛ ЗАРУБІЖНИХ СИСТЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ
КАФЕДРА ЮНЕСКО «НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ» НАПН УКРАЇНИ

РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

МАТЕРІАЛИ

XIV Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару

15 травня 2025 року

Київ – Хмельницький, 2025

УДК 37.013.73:378.1(100)(082)

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 8 від 30 травня 2025 р.)*

Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез XIV міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (15 трав. 2025 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т: ZENODO, 2025, 39 с. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15595232>

Рецензент:

Бідюк Н.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету.

Технічний редактор:

Котун К.В. – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Співголова Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України.

Збірник містить матеріали XIV Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», який об'єднав науковців й освітян із різних закладів вищої освіти України. У центрі наукової дискусії – сучасні виклики й трансформації, що супроводжують розвиток професійної педагогіки в умовах глобалізованого освітнього простору. У збірнику висвітлюються теоретичні засади та практичні аспекти міжнародного порівняльного дослідження підготовки педагогічних кадрів, зокрема порівняльні підходи до організації навчального процесу, використання цифрових технологій та онлайн-ресурсів, вплив крос-культурного середовища на освітню взаємодію. Представлені у збірнику тези сприяють розширенню професійного діалогу та формуванню нових наукових орієнтирів для розвитку сучасної порівняльної педагогіки у світовому контексті. Видання розраховане на науковців, викладачів, здобувачів ступеня доктора філософії і доктора наук, студентів, а також управлінців і розробників освітньої політики в Україні.

Матеріали тез подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за наведені факти, цитати, покликання на джерела та інші відомості.



© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2025
© Хмельницький національний університет, 2025
© Колектив авторів, 2025

ЗМІСТ

Авшенюк Наталія	
НОВІТНІ ТРЕНДИ У ЗМІСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРАЛІЇ Й ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	4
Постригач Надія	
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ТУРЕЧЧИНІ	6
Котун Кирил	
ПОЛІТИКА ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТІ ГЕЛЬСІНКИ У ФІНЛЯНДІЇ	9
Годлевська Катерина	
КОНСТРУКТИВНІ ІДЕЇ УГОРСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЯК РЕСУРС ЗМІСТОВОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	11
Бідюк Дмитро	
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ДОСВІД США	13
Губін Юрій	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	14
Дайнеко Павло	
МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ВІДНОВЛЕННЯ ВЕТЕРАНІВ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНИХ ВИДІВ СПОРТУ	17
Бойко В'ячеслав	
АНАЛІЗ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	20
Сутяга Олександр	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	23
Шунков Василь	
ТИПОЛОГІЯ ОСВІТНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	26
Котелевський Іван	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОЛЕДЖАХ США	28
Коноплій Єлизавета	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІ ТРЕНДИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	33
Ломака Олексій	
ПІДГОТОВКА ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	36

АВШЕНЮК Наталія

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

НОВІТНІ ТРЕНДИ У ЗМІСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРАЛІЇ Й ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

***Ключові слова:** практична підготовка вчителів, освітні програми Австралії та Великої Британії, навчання на робочому місці, цифрові технології в педагогічній освіті, наставництво і коучинг, інноваційні моделі підготовки педагогів.*

Упродовж першої чверті ХХІ століття педагогічна освіта в Австралії й Великій Британії зазнала значних змін з метою забезпечення належної підготовки вчителів, здатних задовольнити мінливі вимоги сучасної шкільної освіти. Актуальні тенденції в практичній підготовці вчителів виявляються у посиленні гнучкості змісту, інтеграції інноваційних технологій та розширенні професійної співпраці.

Однією з найпомітніших тенденцій є перехід до опанування педагогічної професії, що базується на практичній підготовці, коли вчителі-початківці проводять більше часу в реальних умовах шкільних класів. До прикладу, в Австралії експерти в галузі педагогічної освіти наголошують на навчанні майбутніх учителів на робочому місці, зменшуючи акцент на теоретичних курсах. Австралійські програми підготовки вчителів, як на рівні бакалаврату, так і на рівні магістратури, передбачають інтегрування практичної підготовки в курикулум. Педагогічна практика, як правило, починається з коротких періодів спостереження, поступово переходячи до триваліших періодів стажування, що сприяють зануренню в робоче середовище, під час яких майбутні вчителі беруть на себе обов'язки з навчання учнів. Така наступність допомагає з часом набути професійної впевненості та необхідних компетентностей. Також до особливостей освітніх програм педагогічної підготовки в австралійських університетах варто віднести ротацію стажувань студентів між різними школами, зокрема міськими й сільськими, що дозволяє їм краще ознайомитися з групами учнів із різним демографічним походженням та освітніми викликами, що мають регіональні ознаки. Така ротація сприяє розвитку адаптивності, міжкультурної компетентності та розробленню універсальних стратегій навчання, які можна пристосувати до будь-якого освітнього середовища.

Аналогічно, у Великій Британії впроваджуються моделі навчання на базі шкіл, такі як: програма «School Direct», яка дозволяє студентам навчатися безпосередньо в школах, а не в традиційному університетському середовищі; програма School Centred Initial Teacher Training (SCITT), яка дозволяє майбутнім учителям працювати разом з досвідченими педагогами, допомагаючи в плануванні уроків, управлінні класом та безпосередньому викладанні. Ці моделі сприяють поступовому набуттю відповідальності, адже студенти починають із спостереження за роботою досвідчених учителів і набувають готовності самостійного проведення занять під пильним наглядом наставників. Регулярне наставництво та рефлексивні дискусії допомагають студентам усвідомити зв'язок практичного досвіду з теорією.

Інтеграція цифрових інструментів у практичну підготовку вчителів також набула важливого значення останніми роками. В обох країнах різноманітні онлайн-платформи та програми змішаного навчання поєднують віртуальне й очне навчання для забезпечення більшої гнучкості у професійній підготовці. Австралійські освітяни активно розвивають технологічно насичене навчальне середовище, надаючи перевагу заходам з професійного розвитку вчителів в онлайн-форматі. У Великій Британії для покращення навчального процесу використовують цифрові симуляції та асистентів зі штучним інтелектом.

Ще однією новітньою тенденцією можна вважати посилення акценту на наставництво та коучинг, що передбачає роботу молодих учителів у парі з досвідченими педагогами, які надають рекомендації та підтримку протягом усього періоду адаптації до робочого місця в умовах педагогічної інтернатури. Такий підхід сприяє професійному зростанню та допомагає студентам майбутнім учителям ефективніше вирішувати проблеми в класі. І в Австралії, і у Великій Британії освітні експерти визнали важливість спільного професійного навчання вчителів. В Австралії професійне навчання дедалі частіше відбувається в командах, що заохочує вчителів ділитися найкращими практиками та колективно вдосконалювати стратегії викладання. У Великій Британії спостереження за роботою колег і зворотний зв'язок стали невід'ємною частиною програм підготовки вчителів. Цей інтегрований підхід означає, що навчання є безперервним і вбудованим у щоденну педагогічну практику, з акцентом як на негайному зворотному зв'язку, так і на довгостроковому професійному розвитку.

Здійснене дослідження засвідчило, що окреслені новітні тенденції в практичній підготовці вчителів в Австралії й Великій Британії відображають динамічний зсув у бік посиленого набуття практичного досвіду, інтеграції інноваційних технологій, увиразнення наставництва та співпраці. Ці підходи спрямовані на підготовку висококваліфікованих, адаптивних і впевнених у собі вчителів, здатних ефективно працювати в сучасних диверсифікованих класах. За таких умов підготовки вчителі не лише отримують міцні теоретичні знання, але й вміють керувати класом, адаптувати плани уроків до різноманітних потреб учнів та ефективно інтегрувати зворотний зв'язок у свій стиль викладання.

Література:

Mayer, D., & Mills, M. (2020). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832987>

ПОСТРИГАЧ Надія,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ТУРЕЧЧИНІ

***Ключові слова:** зміст, курикулум природничих наук, професійна підготовка, розвиток, вчитель природничих дисциплін, Туреччина*

В умовах системи педагогічної освіти в Україні об'єктивно виникла потреба у вивченні якісних змін, що відбулися в системі зарубіжної педагогічної школи: створення нових типів освітніх закладів (коледжі-університети); розроблення варіативних навчальних планів і програм; перебудова змісту; реалізація нових технологій (Товканець, 2023, с. 37). З огляду на це перспективним може стати дослідження зарубіжного досвіду виявлення сучасних проблем оновлення змісту професійної підготовки вчителів у країнах ОЕСР і, зокрема, у Туреччині, яка володіє конструктивними теоретичними й практичними напрацюваннями у галузі розробки курикулуму природничо-наукової педагогічної освіти. Зазначимо, що однією з найважливіших цілей природничо-наукової освіти є забезпечення студентів знаннями і навичками, пов'язаними з предметами галузевих програм, правильному розумінні ними понять і можливість їх використовувати для вирішення проблем. Інновації та зміни, внесені в навчальні програми з природничих наук у світі за останні тридцять років, привертають увагу до того, як і чому слід навчати природничих дисциплін. Єдиним способом досягнення цієї мети є реорганізація курикулуму з природничих наук відповідно до досягнень і розвитку освіти, науки та техніки (Ozkan & Umdü Topsakal, 2021, с. 295-296). Однак важко досягти його загального визначення, котрий охоплював би усі країни. Елементи, визначені як навчальний план, можуть розроблятися у різноманітних сферах та системах. З цієї причини його порівняння у країнах із досить різними системами вимагає спочатку визначення того, що означає курикулум або документи, які його стосуються. Наприклад, навчальний план природничо-наукової освіти є найважливішим документом, що регулює цю галузь у Туреччині. Він розроблений комісіями при Міністерстві національної освіти (МНО), роздається і застосовується усіма учителями (Yumuşak, 2022, с. 373).

Оскільки вчителі є практиками навчальних програм з природничих наук у школах, важливо, щоб вони були озброєні сучасними знаннями, навичками та ставленнями, обізнані про нові підходи до навчання та викладання й теорії, які використовуються у природничо-науковій освіті. Кінцевою метою має бути пошук вирішення проблем щодо кваліфікації, а центральна адміністрація має визначити стандарти процесу підготовки вчителів та його результати. Хоча зміни в курикулумі з природничих наук не вважаються достатніми, оновлення у його зміст, як правило, вносяться з урахуванням сучасних світових умов, наукових розробок і політикуму. До 1998 року підготовка вчителів природничих дисциплін у Туреччині здійснювалася лише двома університетами, кожен з яких самостійно розробив власні програми підготовки вчителів природничих дисциплін. Звідси впливають послідовні та системні

результати реалізації програми національного рівня. Визначено, що оновлений курикулум з природничих наук спрямований на вирішення повсякденних життєвих проблем. Проте програми підготовки вчителів також вирішують питання, які не пов'язані з повсякденним життям завдяки інтенсивним теоретичним знанням, тому вони потребують оновлення у практичному аспекті. Відповідно навчальний план з природничих наук повинен бути організований таким чином, щоб підтримувати професійне життя студентів і їх кар'єру в цій галузі. Екскурсії, моніторинг на місці, стажування та інформація про те, як отримані застосовувані інструменти, повинні бути доступні в курикулумі з природничих наук і стати політикою країни. Крім того, професійна освіта на рівні середньої школи (11-15 років) і незамінні професійні галузі в суспільстві повинні бути інтегровані в курикулум належним чином.

Проте Туреччина ще не досягла очікуваного успіху в міжнародних тестуваннях, про що свідчить той факт, що країна займає 40-45 місце за результатами іспитів TIMSS і PISA, які охоплюють природничі науки, математику та навички читання. Зокрема, за результатами PISA 2019 року можна стверджувати, що в природничо-науковій освіті Туреччини відбулося невелике відновлення на рівні вище середнього. Навчальні програми в Туреччині були інтегровані з проблемами повсякденного життя; однак частини курикулуму з природничих наук, присвяченої вимірюванню та оцінюванню, недостатньо для розв'язання цих проблем. Можна припустити, що вчителі старшої вікової групи пройшли підготовку за старою програмою педагогічної освіти, навчилися традиційним методам вимірювання та оцінювання, перейняли їх та використовують. Беручи до уваги вік вчителів, які працюють у МНО, 22,95 % вчителів мають вік 30 років або менше, 38,86 % – 31-40 років, 26,29 % – 41-50 років, 10,41 % – 51-60 років, 1,48 % – 61 рік і старше. З цієї причини вчителям природничих дисциплін слід дозволити використовувати альтернативні методи вимірювання та оцінювання, як-от в іспитах PISA та TIMSS. Крім того, зміст навчання має бути обрано відповідно до методів і прийомів, які використовуються у цих тестуваннях (Dönmez & Gülen, 2023, с. 946–948). З огляду на невтішні прогнози у міжнародних тестуваннях Рада ЄС мала на меті скоротити рівень низьких навчальних досягнень 15-річних учнів у природничих науках до рівня не менш ніж 15 % до 2020 року. Сучасний стан оновлення курикулуму природничих наук у Туреччині слід розглядати в контексті, який вимагає від країн, які є членами/кандидатами Співробітництва ЄС у галузі освіти та навчання, вчитися одна в одній, а необхідні уроки мають отримати інші країни, зокрема країни ЄС із подібними до Туреччини результатами PISA у сфері природничо-наукової освіти, як-от: Болгарія, Греція, Мальта та Румунія. З огляду на це розробники освітньої політики мають враховувати дослідження, пов'язані з оцінкою навчального плану, порівнянням і розробкою літератури щодо регулювання, оновлення освіти та навчання (Yaz & Kurnaz, 2020, с. 11).

Таким чином, щоб підготувати кваліфікованих учителів, система освіти має постійно оцінюватися в усіх аспектах, а вчителі повинні постійно брати участь у підвищенні кваліфікації. Дослідження, які проводяться в університетах з метою підготовки кваліфікованих учителів, мають бути переформатовані відповідно до мінливого часу та потреб, бути сучасними та науковими, оснащеними практичними методами й технологічною інфраструктурою відповідно до потреб нового покоління. Тому курси на педагогічних факультетах повинні включати такий зміст, як дослідження

та запити дня, навички XXI століття та STEM-освіта. При підготовці вчителів природничих дисциплін слід також оновити зміст курсу з урахуванням очікувань документу «Візія Міністерства національної освіти 2023». Зокрема, МНО зазначає, що потрібно ще 90 000, окрім 1 160 293 працюючих вчителів, тому планується задовольнити цю потребу протягом чотирьох років. З поступовим зменшенням потреби в більшій кількості вчителів МНО має зосередитися на проблемах якості освіти, а не кількості, взяти участь у багатьох теоретично-практичних заходах підвищення кваліфікації, щоб отримати більш кваліфікованих учителів. Однак таких заходів недостатньо для 1 млн. вчителів країни. МНО, який застосовує централізований підхід в управлінні, повинно організувати спільні дослідження з університетами з фокусом на підготовці вчителів. Професійну підготовку вчителів природничих дисциплін, і навчальну програму природничих наук необхідно оновлювати паралельно та інтегрувати (Dönmez & Gülen, 2023, с. 948–949).

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

Література:

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

Dönmez, İ. Gülen, S. (2023). Science Curricula and Science Teachers Training in Turkey: Past, Present and Future. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 17 (2), 929– 962. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1371492>

Ozkan, G., & Umdü Topsakal, U. (2021). Analysis of Turkish Science Education Curricula's Learning Outcomes According to Science Process Skills. *Mimbar Sekolah Dasar*, 8 (3), 295–306. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v8i3.35746>

Yumuşak, G. (2022). National Science Curriculum Documents in Türkiye and The United States: Comparison in terms of Scope and Detail. *Participatory Educational Research*, 9 (5), 373–389. <https://doi.org/10.17275/per.22.119.9.5>

Yaz, Ö. V. and Kurnaz, M. A. (2020). Comparative Analysis of the Science Teaching Curricula in Turkey. *SAGE Open*, 1–14. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019899432>

КОТУН Кирил

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

**ПОЛІТИКА ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТІ ГЕЛЬСІНКИ У ФІНЛЯНДІЇ**

Ключові слова: професійна підготовка вчителів, штучний інтелект в освіті, Університет Гельсінкі, академічна доброчесність, цифрова етика, педагогічні інновації.

У ХХІ столітті цифровізація освіти стала не лише потужним трендом, а й необхідністю, що зумовлює трансформацію змісту та форм професійної підготовки педагогічних кадрів. Серед інструментів, які особливо активно впливають на освітнє середовище, дедалі більшого значення набуває штучний інтелект (далі – ШІ), зокрема генеративні моделі на кшталт ChatGPT. Фінляндія – одна з країн, що демонструє стратегічно виважений, проактивний і етично обґрунтований підхід до інтеграції ШІ в систему підготовки майбутніх учителів. Яскравим прикладом такої політики є досвід Університету Гельсінкі. Уже в лютому 2023 року Університет Гельсінкі став одним із перших європейських університетів, який публічно представив перші керівні настанови щодо використання генеративного ШІ в освітньому процесі. Такий оперативний підхід дозволив не лише своєчасно окреслити допустимі межі використання ШІ в освітньому процесі, а й ініціювати широку дискусію про його потенціал і ризики в академічному середовищі (University of Helsinki, 2025).

Основною ідеєю фінської політики щодо застосування ШІ в освіті є позиціонування цієї технології не як загрози чи заміника людської діяльності, а як інструмента, що сприяє розвитку педагогічного мислення, оптимізації освітніх процесів і професійному зростанню. Університет Гельсінкі чітко окреслює, що ШІ повинен залишатися «помічником для роздумів, а не заміною інтелекту», підтримуючи глибоке усвідомлення ролі вчителя як суб'єкта гуманітарної взаємодії. Керівні принципи щодо застосування генеративного ШІ охоплюють кілька ключових блоків: академічна доброчесність, прозорість, етика, захист персональних даних, а також рівний доступ до інструментів. У підготовці майбутніх учителів особлива увага приділяється формуванню здатності критично оцінювати результати, згенеровані ШІ, виявляти упередженість алгоритмів, перевіряти достовірність інформації та здійснювати належне цитування використаного контенту. У практичному аспекті ШІ інтегрується в педагогічну освіту як допоміжний інструмент для: планування уроків і навчальних курсів; генерації дидактичних матеріалів; підбору джерел і прикладів; формування ідей для рефлексії; моделювання освітніх ситуацій; розвитку навичок наукової роботи (аналіз, структурування, стислий виклад матеріалу тощо).

Водночас університет наголошує, що використання ChatGPT та подібних генеративних систем має відбуватися в межах принципів академічної доброчесності. Студенти й викладачі повинні вказувати назву та версію інструменту, описувати мету та характер його використання. Це забезпечує прозорість, дозволяє здійснювати експертну оцінку результатів і сприяє формуванню культури етичного використання цифрових технологій у професійному контексті (University of Helsinki, 2025).

У рамках освітнього процесу університет також пропонує внутрішні інструменти, створені з урахуванням вимог безпеки та конфіденційності, такі як CurreChat – це аналог ChatGPT, розроблений для внутрішнього користування співробітниками і студентами Університету Гельсінкі. Така система унеможливорює витік персональних чи наукових даних до комерційних платформ. Також активно використовуються Copilot (інтелектуальний помічник) і Kontra (інструмент для машинного перекладу між англійською, фінською та шведською) (University of Helsinki, 2025).

Окремий блок політики Університету Гельсінкі стосується застосування генеративного ШІ у дослідженнях, що також є важливим елементом професійної підготовки вчителів-дослідників. Тут діють принципи: відповідальності (автор повністю несе відповідальність за результат, навіть якщо ШІ був використаний); прозорості (обов'язкова вказівка інструменту ШІ, його версії, способу і мети застосування); дотримання авторського права (особлива увага до захисту конфіденційної, неопублікованої чи персональної інформації); етики ШІ (оцінювання впливу результатів, справедливості, безпеки, упередженості тощо) .

Паралельно із впровадженням політики ШІ, університет активно оновлює зміст освітніх програм з урахуванням технологічних змін. У підготовці педагогів робиться наголос на рефлексивне осмислення місця ШІ в освітньому середовищі, розвиток цифрової етики, розуміння принципів роботи генеративних моделей ШІ і здатність інтегрувати їх у педагогічну діяльність без втрати гуманістичного виміру освіти. Серед стратегічних орієнтирів – формування педагогів, які володіють не лише цифровими інструментами, а й розуміють їх філософські, соціальні й етичні наслідки. Отже, ШІ стає частиною не лише методичного інструментарію, а й складником педагогічної ідентичності, що постійно оновлюється.

На прикладі Університету Гельсінкі можна стверджувати, що Фінляндія послідовно впроваджує модель критичного, відповідального та інноваційного використання штучного інтелекту в професійній підготовці вчителів. Такий підхід базується на синтезі етичних принципів, технологічної грамотності та культурної чутливості, що дає змогу готувати фахівців, здатних діяти в умовах динамічних змін цифрового освітнього середовища. Досвід Університету Гельсінкі може слугувати дороговказом для українських педагогічних університетів, які прагнуть модернізувати освітній процес відповідно до викликів епохи штучного інтелекту.

Література:

University of Helsinki. (n.d.). Using AI to support learning. Studies.helsinki.fi. Retrieved May 30, 2025, from <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/using-ai-support-learning>

University of Helsinki. (2025). Artificial intelligence is reshaping teaching and studying – First university guidelines on the use of AI released. University of Helsinki. <https://www.helsinki.fi/en/news/university/artificial-intelligence-reshaping-teaching-and-studying-first-university-guidelines-use-ai-released>

ГОДЛЕВСЬКА Катерина

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

КОНСТРУКТИВНІ ІДЕЇ УГОРСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЯК РЕСУРС ЗМІСТОВОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

***Ключові слова:** педагогічна освіта в Угорщині, інтегрована модель підготовки вчителів, практична підготовка та наставництво, професійне зростання і сертифікація педагогів, міжкультурна компетентність у підготовці вчителя, модернізація педагогічної освіти в Україні.*

У контексті трансформацій вищої педагогічної освіти в Україні актуалізується потреба в оновленні її змісту, з урахуванням сучасних викликів, європейських орієнтирів та практичного досвіду країн Центральної Європи. Одним із конструктивних прикладів реформування системи підготовки вчителів є Угорщина, яка впродовж останнього десятиліття реалізувала низку комплексних змін. Досвід цієї країни може бути використаний як ресурс для вдосконалення національної моделі педагогічної освіти в Україні.

Однією з ключових змін в Угорщині стало впровадження інтегрованої моделі професійної підготовки вчителів, яка замінила двоступеневу систему «бакалавр–магістр». Навчання за цією моделлю триває п'ять років і передбачає поєднання ґрунтовної академічної підготовки, вивчення педагогіки, психології та проходження обов'язкової річної педагогічної практики. Майбутні вчителі вже на початку навчання обирають дві спеціальності, що сприяє розвитку міждисциплінарних компетентностей (University of Szeged, 2024). Такий підхід, що поєднує теорію з інтенсивною практикою, відповідає концепції професійної ідентичності вчителя як суб'єкта змін в освіті.

Важливою складовою угорської моделі є акцент на практичну підготовку. Згідно з національними освітніми стандартами, практична діяльність розпочинається з перших курсів у вигляді спостереження, аналізу уроків та участі в навчально-виховному процесі, а завершується повноцінною річною педагогічною практикою під супроводом досвідченого наставника (Eurydice, 2023). Така форма підготовки дозволяє майбутньому вчителю не лише застосувати здобуті знання, але й сформуванати педагогічну рефлексію.

Ще однією конструктивною особливістю угорської моделі є система професійного зростання вчителя, що базується на поетапному підвищенні кваліфікації та сертифікації. Вона включає такі рівні, як «Учитель I», «Учитель II», «Майстер-вчитель» і «Дослідник-вчитель», кожен з яких супроводжується чітко визначеними вимогами до досвіду, результатів діяльності та участі в професійному розвитку (Eurydice, 2023).

Особливої уваги в Угорщині надають безперервному професійному розвитку вчителів. Законодавство вимагає регулярного підвищення кваліфікації, що може відбуватися у формі короткострокових курсів, тренінгів, педагогічних студій, а також участі в дослідницьких проєктах чи розробленні методичних матеріалів. Це забезпечує актуалізацію знань та адаптацію вчителя до освітніх змін (Eurydice, 2023).

Окремо слід відзначити роботу з представниками національних меншин в Угорщині. Освітня система цієї країни гарантує право на навчання рідною мовою, функціонують школи з викладанням мовами меншин (у тому числі словацькою, румунською, хорватською, німецькою та українською), а також готуються педагоги, здатні ефективно працювати в полікультурному середовищі (Molnár, 2020). Це важливо для України, зважаючи на її багатокультурну структуру суспільства.

Крім того, угорський досвід демонструє важливість підтримки професійних педагогічних мереж. Розвинена інфраструктура менторства, супервізії, а також активна участь у міжнародних проєктах сприяють підвищенню якості педагогічної праці та поширенню ефективних практик. В Україні аналогічну роль відіграє рух EdCamp, який засвідчує потенціал горизонтальної педагогічної спільноти (Sukhomlinova & Sorochynska, 2021).

Для України, яка перебуває в процесі реформування системи педагогічної освіти, зазначені аспекти угорського досвіду можуть стати важливими орієнтирами. Зокрема, доцільним видається впровадження інтегрованої моделі підготовки вчителів із потужним практичним компонентом, розроблення механізмів кар'єрного зростання та стимулювання професійної мотивації, посилення міжкультурної компоненти у змісті підготовки, а також підтримка професійних спільнот як чинника неперервного розвитку.

Таким чином, угорський досвід засвідчує, що успішна модернізація педагогічної освіти потребує комплексного, системного підходу, в основі якого – поєднання академічної якості, практичної ефективності, соціальної чутливості й професійної спільнотності. Його вивчення та адаптація можуть стати важливим внеском у підвищення якості педагогічної освіти в Україні.

Література:

- Eurydice. (2023). Teachers and education staff – Hungary. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/hungary/teachers-and-education-staff>
- Molnár, C. (2020). Are trainee language teachers autonomous in developing their own language skills? Indonesian Research Journal in Education, 4(1), 1–14. <https://online-journal.unja.ac.id/irje/article/view/4337>
- Sukhomlinova, O., & Sorochynska, O. (2021). Social and emotional skills in New Ukrainian School: Continuing journey of educational transformation. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/377487553_Social_and_Emotional_Skills_in_New_Ukrainian_School_Continuing_Journey_of_Educational_Transformation
- University of Szeged. (2024). Teacher education. <https://www.jgypk.szte.hu/>

БІДЮК Дмитро

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ДОСВІД США

Ключові слова: педагог-хореограф, США, підготовка, творча діяльність, хореографія

У США педагогічна підготовка в галузі хореографії ґрунтується на індивідуальному підході до кожного студента. В освітньому процесі активно застосовується система вільного вибору навчальних курсів, індивідуальні консультації з наставниками, складання персоналізованих навчальних планів. Майбутні педагоги мають змогу самостійно обирати тематику хореографічних проєктів, експериментувати з різними техніками й жанрами, що сприяє формуванню авторського стилю.

Освітні програми акцентують увагу не на копіюванні відомих хореографічних постановок, а на створенні оригінальних творів. Випускники презентують свої дипломні роботи у вигляді перформансів або танцювальних проєктів, що відображають їх особистий стиль, креативність і художню концепцію. Наприклад, студенти можуть створювати танцювальні проєкти, які поєднують балет з сучасною пластикою або елементи народного танцю з урбаністичними мотивами.

Важливе значення має інтеграція танцю з іншими видами мистецтв (музика, театр, медіа). Хореографи активно працюють у тандемі з композиторами, театральними режисерами, дизайнерами мультимедійного контенту. Так, у рамках освітнього курсу «Dance and Digital Media» (NYU) студенти створюють танцювальні фільми, інтерактивні інсталяції, поєднуючи рух з відеоартом, живою музикою та театральною імпровізацією.

Освітні заклади США пропонують курси з креативного менеджменту, фандрейзингу, арт-маркетингу та стартапів у сфері танцю. Студентів навчають створювати власні танцювальні компанії, управляти проєктами, залучати грантове фінансування. Наприклад, у програмі «MFA in Dance Entrepreneurship» (University of Utah) передбачено заснування власного арт-проєкту ще в процесі навчання, що сприяє розвитку підприємницьких компетентностей у сфері мистецької освіти.

Реалізація особистісно-орієнтованої моделі передбачає активне застосування проєктного підходу у навчанні та викладанні. Кожен курс орієнтований на створення власного хореографічного проєкту з подальшою презентацією на відкритому показі. Робота над проєктом включає всі етапи – від розробки ідеї до публічного виконання. Це можуть бути тематичні вистави, соціально орієнтовані проєкти (наприклад, танець як інструмент арт-терапії для ветеранів), або виступи у громадському просторі.

Важливе значення надається цифровізації творчої діяльності: використанню медіа-ресурсів, створенню авторських хореографічних платформ, веденню портфоліо, реалізації міжуніверситетських арт-проєктів. Визнання результатів індивідуального творчого пошуку та самоосвіти, участь у діяльності професійних організацій, можливість публічного представлення власних авторських ідей слугують

ефективним чинником розвитку творчої самореалізації педагога-хореографа. Впровадження digital-технологій сприяє створенню власних танцювальних платформ, медіапроектів тощо. Студенти вивчають відеомонтаж, створення онлайн-курсу з танцю, розробку танцювальних мобільних додатків, використання VR та AR для інтерактивних постановок. Такі технології особливо активно використовуються в умовах дистанційного навчання або для участі у міжнародних віртуальних фестивалях.

Безперечною є соціальна активність педагога, його залученість до мистецької спільноти та локальних культурних ініціатив. Майбутніх педагогів-хореографів заохочують долучатися до громадських проєктів: проводити безкоштовні майстер-класи у школах, брати участь у фестивалях вуличного танцю, організовувати перформанси у публічних просторах. Наприклад, студентів залучають до програм «Dance in the Community», де вони працюють із різними соціальними групами – людьми з інвалідністю, підлітками з неблагополучних родин, людьми похилого віку.

Отже, до особливостей американської особистісно-орієнтованої моделі підготовки педагогів-хореографів слід віднести: міждисциплінарний підхід до змісту хореографічної освіти, що поєднує елементи театру, музики, цифрових технологій; створення освітнього середовища, орієнтованого на особистість студента, що сприяє формуванню індивідуального стилю хореографічної діяльності; академічну свободу й свободу творчості як основоположні принципи освіти; розвинену систему підтримки танцювального лідерства; активне залучення студентів і викладачів до мистецьких ініціатив, фестивалів, вистав, творчих лабораторій.

Таким чином, освітня модель США спрямована на всебічну підтримку та розвиток індивідуального творчого потенціалу майбутніх педагогів-хореографів, створення умов для їхньої професійної самореалізації в контексті глобального мистецько-освітнього простору. Цей досвід є цінним орієнтиром для вдосконалення української системи хореографічно-педагогічної освіти.

Література:

- Cook, P. J. (2024). *Choreographic Practice in Online Pedagogy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-61653-2>
- Cariño, C. (2025). The convergence of traditional and cognitive apprenticeship as a signature pedagogy: A case study of dance choreographer, Lim Fei Shen. In R. Y. P. Kan & C. S. G. Khoo (Eds.), *Signature Pedagogies for Professions in Arts and Design* (pp. 55–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-2616-8_4

ГУБІН Юрій

Хмельницький національний університет

м. Хмельницький, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

***Ключові слова:** Велика Британія, дистанційне навчання, дистанційна освіта.*

У сучасних умовах глобалізації освіти дистанційне навчання виступає ключовим чинником трансформації традиційних освітніх систем. Особливої актуальності цей підхід набуває в контексті розвитку відкритої освіти у Великій Британії, зокрема в Англії та Шотландії, де дистанційні інноваційні технології реалізуються як одна з найпрогресивніших форм освітньої взаємодії. Методика дистанційного навчання для фахівців міжнародних відносин передбачає формування комплексного навчально-інформаційного середовища, до складу якого входять комп'ютеризовані інформаційні ресурси, електронні бібліотеки, відео- та аудіоматеріали, інтерактивні навчальні посібники тощо.

Системоутворювальним елементом такого середовища є взаємодія між суб'єктами освітнього процесу – студентами та викладачами, що здійснюється за допомогою телекомунікаційних технологій. Структура дистанційного навчання охоплює не лише передачу знань, але й надання тьюторської підтримки: персональні тьютори супроводжують навчальний процес на всіх його етапах, забезпечуючи методичне консультування та дидактичний супровід. Вони використовують інструментарій комп'ютерного моделювання, електронні тренажери, а також засоби організації кейс-методу, який передбачає структурування навчального матеріалу у вигляді інформаційних блоків, спрямованих на вирішення конкретних дидактичних завдань.

Ефективність кейс-технології у дистанційному навчанні зумовлена її функціональними можливостями, а саме: диференціацією освітнього процесу; індивідуалізацією траєкторії навчання; візуалізацією навчального контенту; проведенням віртуальних лабораторних досліджень; формуванням навичок прийняття раціональних рішень у складних навчальних ситуаціях.

На національному рівні у Великій Британії реалізується стратегія впровадження інноваційно-комунікаційних технологій в освітній процес, що спрямована на розвиток здатності ефективно й адаптивно використовувати цифрові ресурси. Освоєння дистанційних форм навчання передбачає набуття студентами комплексу компетентностей, серед яких провідними є: інформаційна грамотність, аналітичне й критичне мислення, креативність, гнучкість у застосуванні технологій, аргументоване прийняття рішень, рефлексія та вміння здійснювати оцінювання освітніх результатів.

Організація освітнього процесу в умовах дистанційного навчання поєднує в собі кращі традиції класичної освіти з інноваційними технологічними рішеннями, спрямованими на забезпечення доступності освіти незалежно від географічного розташування, соціального статусу чи фізичних можливостей здобувача. Особливістю даної форми навчання є її інтерактивність, гнучкість та можливість адаптації до потреб

дорослого населення, зокрема в умовах безперервної освіти та професійного розвитку.

Університети Великої Британії активно впроваджують комп'ютеризовані засоби навчання та технології дистанційної освіти для фахівців міжнародних відносин, що істотно трансформують традиційні форми освітньої взаємодії. Серед найпоширеніших форматів онлайн-комунікації в освітньому процесі можна виокремити кілька ключових типів занять, що реалізуються за допомогою телекомунікаційних технологій.

1. Синхронні чат-заняття передбачають одночасну участь усіх студентів і викладача у спеціалізованому чат-просторі, що дозволяє забезпечити безпосередню інтерактивну взаємодію. У деяких дистанційних освітніх закладах Великої Британії функціонують так звані «чат-школи», в яких організовано постійну комунікацію між учасниками навчального процесу через віртуальні кабінети.

2. Веб-заняття охоплюють широкий спектр форм: дистанційні лекції, семінари, тренінги, ділові ігри, практикуми, лабораторні роботи тощо. Вони реалізуються через освітні веб-форуми — онлайн-платформи для асинхронного обговорення конкретних тем, що дає змогу учасникам працювати в зручному режимі та ритмі.

3. Онлайн-семінари (вебінари) є різновидом веб-конференцій, що проводяться в режимі реального часу. Вони передбачають синхронну участь студентів і викладачів через спеціальні веб-додатки або програмне забезпечення, що дозволяє забезпечити інтерактивність та ефективний зворотний зв'язок. Типові функціональні можливості таких платформ включають: демонстрацію слайдових презентацій (PowerPoint, Keynote); відеотрансляції через вебкамеру або цифрову відеокамеру; аудіозв'язок за технологією VoIP; використання електронної дошки для коментарів та ілюстрацій; функцію голосування та опитування для залучення аудиторії до активного обговорення.

Важливою складовою сучасного навчального процесу є використання мультимедійних електронних підручників, які за обсягом та якістю подачі навчального матеріалу значно перевершують традиційні друковані посібники. Завдяки поєднанню текстових, графічних, аудіо- та відеоматеріалів, вони сприяють зростанню мотивації та ефективності засвоєння знань.

Особливої уваги заслуговує застосування програм симулятивно-імітаційного моделювання у процесі навчання фахівців міжнародних відносин іноземним мовам. Такі програми створюють змодельоване мовне середовище, в якому комп'ютер виступає як партнер у комунікації або консультант.

Однією з інноваційних технологій, що знаходить поступове впровадження у вищій освіті Великої Британії, є технологія телеприсутності. Вона реалізується через високоякісні системи відеозв'язку, що створюють ефект фізичної присутності співрозмовників в одному приміщенні. Такі системи дозволяють проводити багатосторонні відеоконференції з високою якістю зображення та звуку та демонструвати презентації, електронні документи, зображення.

Значним прикладом ефективно організації освітнього процесу в умовах пандемії COVID-19 став віртуальний ресурсний центр Oak National Academy, створений у Великій Британії. Цей центр об'єднав безкоштовні навчальні матеріали й ресурси, орієнтовані як на викладачів, так і на здобувачів освіти спеціалізованих навчальних закладів. Важливою особливістю Oak National Academy є можливість

інтеграції його контенту з популярними освітніми платформами, зокрема Microsoft Teams та Google Classroom.

На підтримку викладачів у забезпеченні якісного дистанційного навчання було також запроваджено низку цифрових ініціатив. Серед них варто відзначити LendED — платформу Британської асоціації освітніх постачальників (The British Educational Suppliers Association), що пропонує перевірені цифрові інструменти для онлайн-освіти.

Отже, дистанційна освіта у Великій Британії утвердилася як одна з найбільш інноваційних та прогресивних форм відкритої освіти. Однією з її ключових переваг є універсальність, оскільки дана система дозволяє розміщувати будь-які навчальні курси та програми та забезпечувати дистанційне навчання через Інтернет у майже всіх сферах людської діяльності.

Література:

Chew, E., & Jones, N. (2009). The “E”-Vangelist’s Plan of Action – Exemplars of the UK Universities’ Strategies for Blended Learning. In *Hybrid Learning and Education* (pp. 378–389). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03697-2_35

Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2021). International Students in Open, Distance, and Digital Higher Education. In *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 391–405). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_24

ДАЙНЕКО Павло

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ВІДНОВЛЕННЯ ВЕТЕРАНІВ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНИХ ВИДІВ СПОРТУ

Ключові слова: адаптивний спорт, якість життя, ветеран, відновлення, практика.

Рекреаційна фізична активність має користь для здоров'я, а регулярна участь у спортивних заходах позитивно пов'язана з покращенням якості життя, задоволеністю життям, розбудовою спільноти, фізичним та психічним відновленням через спорт. Це особливо актуально в сучасних умовах, коли йдеться про реінтеграцію українських ветеранів, які повернулися або повернуться з війни до цивільного життя. Наразі адаптивні види спорту найбільш затребувані серед ветеранів як засіб реабілітації, зокрема серед військовослужбовців, що перебувають на дійсній військовій службі. Це пов'язано не лише з тим, що ця група людей найбільше ризикує отримати травми чи захворювання, але й зі специфічним впливом адаптивних видів спорту на фізичне та психологічне здоров'я.

Програми адаптивного спорту в Україні, хоча й перегукуються з досвідом військових США, Великої Британії, Канади та інших країн, дуже відрізняються від іноземних. По-перше, українські військовослужбовці беруть участь у бойових діях на території власної країни. По-друге, вони відновлюються після поранень, травм чи хвороб, часто під час тривалої військової служби, і завжди існує потенціал для їх повернення до зони бойових дій, де існує загроза повторної травматизації та погіршення їхнього поточного фізичного чи психологічного стану. Тому одним із викликів зараз у впровадженні програм реабілітації через адаптивний спорт є створення бази знань про те, чому це взагалі потрібно робити, для кого, як це впливає, як це робити та з якими перешкодами ми стикаємося.

Вивчення іноземного досвіду реабілітації ветеранів за допомогою адаптивних видів спорту є важливим кроком для подальшої інституціоналізації та набуття суб'єктності в цій галузі поряд з іншими практиками, ефективність яких доведена. Сьогодні питання ґрунтовного підходу до відновлення ветеранів та ветеранок через спорт стає надзвичайно важливим, оскільки наш шлях в адаптивних видах спорту почався відносно недавно. Головним пріоритетом на даний момент є бажання не нашкодити. І головне, що потрібно зробити, щоб ветерани почали долучатися до відновлення через спорт. Ветерани та ветеранки, які повертаються з військової служби з набутими фізичними вадами, посттравматичним стресовим розладом, черепно-мозковою травмою чи депресією, потенційно ризикують відчувати низьку якість життя, негативний настрій та потенційно низький рівень сприйняття компетентності (Disabled Sports USA, 2010). Відновлення через адаптивний спорт – це комплекс заходів, який має на меті покращити стан фізичного та психологічного здоров'я. Цей процес може включати багато різних заходів, але ключовою завжди є рухова активність, яка дарує відчуття радості від руху (Свістельник & Бріскін 2013).

У сучасних умовах важливість адаптивних видів спорту та їх позитивного впливу на якість людського життя є загальноновизнаною. Світові дослідники (Н. Лундберг, М. Фредеріксон, М. Краус та ін.) та вітчизняні науковці (Ю. Бріскін, Е. Маляр, І. Свістельник) приділяють особливу увагу проблемі соціальної і фізичної реабілітації засобами фізичного виховання з метою відновлення здоров'я. Розвиток адаптивного спорту для ветеранів у різних країнах формувався під впливом різних історичних умов і потреб цільової групи, що відображається на методах реабілітації та соціальної реінтеграції через спорт.

Адаптивний спорт для ветеранів у Сполучених Штатах почав активно розвиватися після Другої світової війни, коли з'явилася гостра потреба реабілітувати поранених військовослужбовців. На той час суспільна стигма настільки вкорінилася, що заняття спортом були недоступними для так званих скалічених тіл (*crippled bodies*). Та завдяки медичному прогресу та відданості лікарів-новаторів і тренерів-реабілітологів паралізовані ветерани формували перші баскетбольні команди на візках та гуртувались навколо інших видів спорту, які адаптували під свої потреби (Бріскін, 2004). Значну роль у цьому процесі відіграв британський невролог Людвіг Гуттман, що використовував спорт для реабілітації поранених ветеранів. За його ініціативи було проведено змагання *The International Wheelchair та Amputee Sports* (1948), які згодом стали Паралімпійськими іграми. Уперше визнані Міжнародним олімпійським комітетом змагання відбулися разом із Літніми Олімпійськими іграми 1960 року і відтоді стали масштабною міжнародною подією, яка демонструє здібності спортсменів з інвалідністю. Інші національні спортивні заходи також поступово еволюціонували. Так, зокрема, виникли *National Veterans Wheelchair Games* (1981) та, зрештою, *Warrior Games*, започатковані 2010 року Міністерством оборони США (*The Department of Defense, DoD*). Останні зараз відбуваються щорічно, а взяти у них участь може кожен атлет незалежно від своєї інвалідності (Scholz, Chen & De Luigi, 2024).

У Великій Британії адаптивний спорт для ветеранів також отримав значний розвиток, хоча і залишався менш систематизованим, ніж у США. У 2014 році пройшли перші *Invictus Games*. Вони відбулися за ініціативи принца Гаррі після того, як він на рік раніше відвідав *Warrior Games* і переконався, що спорт здатний допомагати як фізично, так і психологічно. Щорічні змагання підштовхнули національний розвиток адаптивного спорту, що дозволяє ветеранам брати участь у міжнародних змаганнях і отримувати додаткову підтримку з боку як уряду, так і численних благодійних організацій. Активною є організація *Help for Heroes*, що запровадила комплексні програми фізичної реабілітації для поранених і хворих ветеранів. Одним із напрямків їхньої діяльності є інклюзивні та адаптивні спортивні заходи для ветеранів та їхніх сімей (Laferrier, Teodorski & Cooper, 2015). Заняття адаптивними видами спорту можуть значно покращити фізичне здоров'я та відновлення після травми, поранення чи хвороби. Варто мати на увазі, що це стосується не лише тих, хто має видимі травми, але й тих, у кого вони невидимі (на чие фізичне та психологічне здоров'я вплинув досвід участі у бойових діях). У такому випадку фізична активність після повернення до цивільного життя стає запорукою хорошого самопочуття. Це не обов'язково має бути адаптивний спорт чи заняття певним видом спорту – щоб почуватися краще, досить і базових занять фізичною культурою. Неправильний підхід

чи відсутність кваліфікованого супроводу під час тренувального процесу можуть призвести до травм та погіршення самопочуття (Laferrier, Teodorski & Cooper, 2015).

Адаптивний спорт може послабити симптоми депресії, тривоги, дистресу та посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Певні види адаптивного спорту та спорт загалом сприяють тому, щоб урівноважувати емоційний стан. Перебування ветеранів та ветеранок у безпечній та комфортній спільноті допомагає їм краще почуватися. А більша самостійність у пересуваннях, виконання вправ чи навіть знайомство з «новим» тілом додають впевненості і теж добре впливають на психічний стан (Laferrier, Teodorski & Cooper, 2015). Міжнародний досвід підтверджує, що адаптивний спорт для ветеранів – це простір для спілкування з іншими, хто має подібний досвід. Така соціальна взаємодія потенційно може зменшити відчуття ізоляції та самотності. Ветерани на певних етапах свого повернення у цивільне життя схильні формувати спільноти, де є люди із схожим досвідом, або долучатися до таких. Подібне середовище комфортніше та безпечніше. Відчуття безпеки – це запорука якісного процесу відновлення, без нього це неможливо. Респонденти часто згадували: найбільше до участі у програмах з адаптивного спорту мотивувало те, що вони можуть зустрітися з побратимами та посестрами й розслабитися на певний час (Tanielian & Jaycox, 2008).

Адаптивні види спорту не тільки забезпечують шлях до реабілітації та подальшої оптимізації фізичної форми, але й позитивно впливають на якість життя. Заняття спортом передусім пов'язані з покращенням окремих симптомів настрою, сприйняття власного тіла, самоефективності та самокомпетентності. Якщо говорити про масштабування програм відновлення через адаптивний спорт, то їх зараз досить багато. Наразі досвід команди, яка представляла Україну на Invictus Games у Ванкувері, що відбулися у лютому 2025 року в Канаді, показує, що такий навіть вид спорту як адаптивний сноуборд може повернути радість руху та здобути призові місця для наших ветеранів на світовій арені.

Отже, потрібно поступово працювати у цій галузі та вирішувати її проблеми. Це допоможе більшій кількості ветеранів та ветеранок відкривати для себе адаптивний спорт. Створення якнайбільшої кількості програм відновлення через спорт напяму впливатиме на те, скільки ветеранів та ветеранок зможуть долучитися до них. Тобто для масштабування треба збільшувати і кількість, і потужність таких програм.

Література:

Бріскін, Ю. А. (2004). Організаційні основи Паралімпійського спорту: навчальний посібник. Львів: Кобзар.

Свістельник, І., & Бріскін, Ю. (2013). Адаптивний спорт: анот. наук.-темат. показч. друкованих видань трьома мовами (2-ге вид., перероб. і допов.). Львів. [Електронний ресурс].

Disabled Sports USA. (2010). Disabled Sports USA: Wounded warrior disabled sports project. <http://dsusa.org/programs-wwdsp-about.html>

Laferrier, J. Z., Teodorski, E., & Cooper, R. A. (2015). Investigation of the impact of sports, exercise, and recreation participation on psychosocial outcomes in a population of veterans with disabilities: A cross-sectional study. [Journal title not specified], pp. 126–134.

Scholz, J., Chen, Y. T., & De Luigi, A. J. (2024). History of adaptive and disabled rights within society, thus creating the fertile soil to grow adaptive sports. In A. J. De Luigi (Ed.), *Adaptive sports medicine: A clinical guide* (pp. 3–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83307-9_1

Tanielian, T., & Jaycox, L. H. (2008). Invisible wounds of war: Psychological and cognitive injuries, their consequences, and services to assist recovery. RAND Corporation. <http://veterans.rand.org>

БОЙКО В'ячеслав,
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

АНАЛІЗ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

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

У сучасних умовах розвитку інженерії програмного забезпечення оцінювання навчальних досягнень студентів набуває нових форм та методів, що спрямовані на розвиток практичних навичок, здатності до самооцінювання та командної взаємодії. Університети Великої Британії демонструють високий рівень інтеграції інноваційних методів оцінювання у структуру освітніх програм бакалаврату з програмної інженерії. Це дозволяє не лише перевіряти академічні знання, але й формувати компетенції, які є необхідними для майбутньої професійної діяльності. Дослідження методів оцінювання в британських університетів дозволяє виявити переваги, які можуть бути адаптовані до українських реалій. У рамках проведеного дослідження було проаналізовано методи оцінювання, що реалізуються в університетах Великої Британії на рівні бакалаврату з програмної інженерії. Основними методами, які активно впроваджуються у британських університетах, є: взаємооцінювання (peer-assessment), самооцінювання (self-assessment), усний захист (viva voce), рецензування програмного коду (code review as assessment) та симуляційне оцінювання (simulation-based assessment).

Взаємооцінювання – це метод оцінювання, за якого студенти здійснюють аналіз і оцінку внеску своїх колег по групі у процесі виконання спільних проєктів або завдань. Такий підхід спрямований на забезпечення справедливого розподілу індивідуальних оцінок на основі оцінки результатів діяльності кожного учасника групи. Взаємооцінювання дозволяє не лише отримати об'єктивну інформацію про якість виконаної роботи, але й сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та здатності конструктивно сприймати зворотний зв'язок. У контексті програмної інженерії взаємооцінювання є особливо цінним інструментом, адже воно дозволяє не лише оцінити технічну складову завдання (якість коду, структура проєкту), але й організаційний аспект командної роботи, що має вагоме значення для майбутніх ІТ-фахівців (Vossen & Ajit, 2020).

У британських університетах взаємооцінювання активно використовується у групових проєктах, презентаціях та практичних завданнях, що дозволяє студентам глибше осмислити власний внесок та усвідомити цінність командної взаємодії.

Наприклад, у «Newcastle University» у межах модуля «Software Engineering Team Project» оцінювання результатів групової роботи проводиться із врахуванням внеску кожного учасника команди. Студенти здійснюють взаємооцінювання, визначаючи індивідуальний внесок своїх колег, що враховується викладачами під час виставлення підсумкових балів за проєкт (Newcastle University, 2025). У «University of Sheffield» взаємооцінювання активно застосовується у рамках групових проєктів, зокрема в модулі «Software Hut». Студенти об'єднуються у команди для розробки програмного

забезпечення на замовлення реального або віртуального клієнта. Оцінювання проєкту спочатку здійснюється як загальнокомандне, проте підсумкові бали для кожного студента коригуються відповідно до індивідуального внеску, визначеного шляхом взаємооцінювання, яке контролюється викладачами (University of Sheffield, 2024).

Самооцінювання – це метод оцінювання, що передбачає самостійний аналіз студентами власних досягнень, навичок і прогресу у навчанні на основі чітко визначених критеріїв успішності. У процесі самооцінювання студенти оцінюють власну роботу, рефлексують над результатами та виявляють свої сильні та слабкі сторони. Такий підхід сприяє розвитку навичок критичного мислення, самоорганізації та підвищення відповідальності за результати навчання, що є особливо важливим для підготовки фахівців у галузі програмної інженерії, де здатність самостійно аналізувати якість коду та процес розробки програмного продукту є однією з ключових компетенцій (Yan et al., 2022).

Наприклад, у «University of Westminster» у програмі «Software Engineering with Electronics (2025)» використовуються формувальні оцінювання, які включають практичні завдання, пробні оцінювання та тести самооцінювання. Крім того, викладачі здійснюють моніторинг навчального процесу, що сприяє розвитку у студентів здатності самостійно аналізувати власні результати (University of Westminster, 2025). У «UWE Bristol» у межах програми «Software Engineering for Business (2024)» самооцінювання інтегровано в структуру оцінювання навчальних досягнень. Студенти беруть участь у рефлексивних завданнях, написанні есе, проєктній діяльності та презентаціях, що дозволяє їм оцінити власний прогрес та навички, використовуючи визначені критерії (University of the West of England, 2021).

Усний захист – це метод оцінювання, який передбачає усне опитування студента для перевірки його знань, розуміння теми та здатності аргументовано відстоювати прийняті рішення. У процесі усного захисту студенти мають змогу не лише продемонструвати глибину засвоєного матеріалу, але й обґрунтувати вибір методів, технологій або підходів, використаних у курсовій чи проєктній роботі. Такий формат оцінювання також сприяє виявленню рівня академічної доброчесності, оскільки дозволяє викладачу переконатися в авторстві роботи та з'ясувати, наскільки студент самостійно виконував завдання. У контексті програмної інженерії усний захист може використовуватися для оцінювання як індивідуальних, так і групових проєктів, а також для захисту фінальних курсових робіт і проводиться у вигляді співбесіди (University of Edinburgh, 2024).

У «De Montfort University» під час усного іспиту студенти мають захистити свій проєкт, відповідаючи на технічні питання щодо розробленого коду та дизайнерських рішень (De Montfort University, 2025). У «University of Westminster» захист індивідуального проєкту передбачає усну презентацію, у ході якої студенту необхідно обґрунтувати вибір методів та технологій, використаних у розробці, а також підтвердити власне авторство роботи (University of Westminster, 2025).

Рецензування програмного коду – це метод оцінювання, що передбачає детальний аналіз та оцінку вихідного коду, створеного студентами, з метою перевірки його якості, структури та відповідності встановленим стандартам програмування. У процесі рецензування коду студенти не лише отримують зворотний зв'язок щодо коректності та ефективності своїх програмних рішень, але й формують навички

критичного аналізу коду інших учасників команди. Цей підхід дозволяє виявити технічні недоліки, оптимізувати логіку алгоритмів та удосконалити стиль програмування, що особливо актуально у контексті підготовки фахівців з інженерії програмного забезпечення, де якість написаного коду безпосередньо впливає на успішність проєктів. Крім того, рецензування коду сприяє розвитку професійних комунікативних навичок, адже студенти повинні аргументувати свої зауваження, дотримуючись принципів конструктивної критики та зваженого підходу до оцінки чужих рішень Farah, et al. 2023).

У багатьох університетах Великої Британії цей метод є обов'язковим компонентом оцінювання в групових проєктах та індивідуальних завданнях, та інтегрується у структуру курсових робіт та підсумкових портфоліо. Наприклад, у «UWE Bristol» рецензування коду інтегроване до підсумкового портфоліо завдань у межах програми «Software Engineering for Business (2024)». Від студентів очікується ведення цифрового журналу розробки та проведення детального аналізу коду, результати якого подаються як частина портфоліо. Це портфоліо, що складається з логбуку та рецензій на код, формує 100% підсумкової оцінки за модуль (University of the West of England, 2021). У «University of Wales Trinity Saint David» у модулі «Introduction to Programming» для першокурсників офіційно впроваджено елемент самостійного рецензування коду. Студенти отримують чек-лист з критеріями для перевірки власного коду, а результати цієї перевірки подаються разом із програмним завданням. Як зазначено в освітньому звіті, рецензування коду тепер оцінюється окремо, що має мотивувати студентів до ретельного аналізу власної роботи (University of Wales Trinity Saint David, 2025).

Симуляційне оцінювання – це метод оцінювання, який передбачає застосування симуляцій для перевірки знань та умінь студентів у середовищі, максимально наближеному до реальних умов професійної діяльності. У програмах з інженерії програмного забезпечення такий підхід дозволяє моделювати складні сценарії розробки програмних продуктів, управління командними проєктами та вирішення проблем у проєктному середовищі. Це сприяє поглибленому засвоєнню теоретичних концепцій та їх практичному застосуванню. У британських університетах симуляційне оцінювання активно реалізується через «Agile Simulation Assessment», що дає змогу студентам відпрацьовувати практичні навички у форматі гнучкої командної розробки (De Montfort University, 2025). Наприклад, у «University of Dundee» у модулі «Industrial Team Project module» оцінювання здійснюється у форматі agile-спринтів. Замість стандартного екзамену студенти виконують кілька циклів розробки для проєкту, послідовно демонструючи проміжні результати. Фінальний спринт, у якому студенти презентують остаточний продукт, складає 30% від загальної оцінки за модуль (University of Dundee, 2025).

Отже, британські університети демонструють комплексний підхід до оцінювання навчальних досягнень бакалаврів з програмної інженерії, інтегруючи не лише традиційні методи, такі як письмові екзамени, але й інноваційні методи, орієнтовані на практичні навички та критичне мислення. Такий підхід сприяє формуванню у студентів не лише технічних знань, але й здатності до самооцінювання, командної роботи та аналізу власного коду. Актуальним є подальше дослідження ефективності цих методів у контексті підготовки майбутніх фахівців IT-галузі.

Література:

- Vossen, P. H., & Ajit, S. (2020). Towards a paradigm change in group and peer assessment in software engineering education. 2020 IEEE 32nd Conference on Software Engineering Education and Training (CSEET), 1–5. <https://doi.org/10.1109/CSEET49119.2020.9206197>
- Newcastle University. (2025). CSC1034 – Programming Portfolio 1. <https://www.ncl.ac.uk/mobility/newcastle/study-abroad/CSC1034>
- University of Sheffield. (2024). Programme specification: Computer Science (Software Engineering). <https://www.sheffield.ac.uk/media/14590/download>
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 37, Article 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
- University of Westminster. (2025). BEng (Hons) Software Engineering with Electronics: Programme specification 2025–2026. <https://www.westminster.ac.uk/sites/default/public-files/programme-specifications/Software-Engineering-with-Electronics-BEng-Honours-2025-26.pdf>
- University of the West of England. (2021). Programme specification: BSc (Hons) Software Engineering for Business. <https://info.uwe.ac.uk/programmes/specification.asp?file=I3N1-9052.pdf>
- University of Edinburgh. (2024). Live online oral assessment (viva). <https://institute-academic-development.ed.ac.uk/learning-teaching/staff/assessment/online-remote/types/live-online-viva>
- De Montfort University. (2025). Software Engineering BSc (Hons) – Module details. <https://www.dmu.ac.uk/study/courses/undergraduate-courses/software-engineering-bsc-degree/module-details.aspx>
- Farah, J. C., Spaenlehauer, B., Rodríguez-Triana, M. J., Ingram, S., & Gillet, D. (2023). Integrating code reviews into online lessons to support software engineering education. In Learning in the Age of Digital and Green Transition (pp. 815–826). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26190-9_84
- University of Wales Trinity Saint David. (2025). BSc (Hons) Computing (Software Engineering). <https://www.uwtsd.ac.uk/programme-courses/undergraduate/computing/computing-software-engineering-full-time-campus-full-time>
- University of Dundee. (2025). CS32002 – Industrial Team Project. <https://www.dundee.ac.uk/module/cs32002>

СУТЯГА Олександр

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

***Ключові слова:** Велика Британія, юридична освіта, форми навчання, методи навчання*

Комплексна організація освітньої діяльності майбутніх юристів передбачає системну єдність навчально-теоретичної, навчально-практичної і самостійної діяльності. Зазначимо, що педагогічний процес у системі університетської освіти Великої Британії уже давно перейшов на інтенсивно-фундаментальне навчання замість екстенсивно-інформаційного, що зумовило відбір продуктивних форм і методів реалізації нового змісту освітньої підготовки юристів, перебудову відносин між викладачем і студентом, докорінну зміну їх ролі в педагогічному процесі: перетворення викладача на організатора пізнавальної діяльності, а студента – на активного суб'єкта науково-творчої пізнавальної діяльності.

Ефективність навчальної, практичної та науково-дослідницької діяльності забезпечується використанням у навчальному процесі системи форм, методів, засобів, інноваційних педагогічних технологій, які становлять структурно-змістове та дидактичне ядро професійної підготовки майбутніх юристів. Залучення майбутніх юристів до цих видів діяльності створює можливості для набуття ними необхідних професійних якостей, знань, умінь, компетентностей, серед яких важливе значення мають: здатність до міжособистісної взаємодії; толерантне ставлення до інших людей у процесі виконання професійної діяльності та спільної діяльності; здатність до зміни соціальних ролей під час роботи в команді; довіра до себе та інших у процесі виконання професійних завдань спільної діяльності; прагнення до співпраці та ін.

У британському досвіді найбільш поширеними є такі форми організації навчання: лекція, семінарське заняття, практичні заняття (тренінги), лабораторно-практичні заняття (частково-дослідницькі), лабораторно-дослідницькі, конференції, науково-теоретичні читання, екскурсії, тьюторіали, практика, підсумковий контроль, консультації, рольові ігри, самостійна робота, індивідуальні науково-дослідні завдання, звіти про опрацювання навчальної літератури. Форми детерміновані методами навчання.

Юридичні школи Великої Британії є динамічними, ефективними освітніми закладами, тому викладачі намагаються використовувати новітні форми і методи навчання: інтерактивні, практичні, діалогічні, інструктивні, дослідницькі, індивідуальні / групові, аудиторні / поза аудиторні, зовнішньо регульовані / самоосвітні. Сукупність форм та методів навчання повинні найбільш ефективно досягнути основної навчальної мети – сформуванню високий рівень професійної компетентності майбутнього юриста. Методи навчання обумовлюються тими завданнями і компонентами змісту освіти, які виділяються як пріоритетні. Навчання за своєю організацією стає різноманітним, як і досвід, який необхідний майбутньому юристу.

Методи навчання можуть обиратися викладачем курсу індивідуально, на рівні кафедри, школи, університету, або спільно.

Слабкі навчальні методики не можуть значно вплинути на успішних студентів, однак студенти середнього та слабого рівня залежать від якості та ефективності методів навчання для досягнення успіхів в навчанні в юридичних школах, при складанні іспитів та в практичній роботі.

Загальною ж тенденцією є зміна акценту з суто лекційних, монологічних, аудиторних форм і методів навчання на активні, групові, поза аудиторні, діалогічні, що враховують особливості мотивації дорослих до навчання.

Однак, на сьогодні основними формами організації навчального процесу на аналізованих програмах підготовки юристів є лекція, семінарське заняття та практичне заняття з керівником. Студенти активно готуються до семінарських занять, виконуючи заздалегідь запропоновані завдання з метою подальшого оцінювання власних результатів навчання через підготовку доповідей та презентацій, написання творів, виконання тестів, практикумів тощо.

Окрім аудиторного навчання, студенту потрібно витратити значні обсяги часу на самостійне навчання та підготовку (близько 280 годин на модуль). Студент отримує певні вказівки щодо відповідних матеріалів та додаткової літератури для поглибленого аналізу, що допомагає розвивати дослідницькі навички студентів ще до початку роботи над магістерською дисертацією.

На освітніх програмах підготовки майбутніх в юридичних школах Великої Британії широко застосовуються практичні методи, зокрема, моделюючі та рольові ігри, де студенти грають професійні ролі та виконують завдання під керівництвом викладача. Практичні методи надають можливість студентам саморозвиватись, підвищують мотивацію до навчання, формують позитивне ставлення до навчального курсу, дозволяють інтегрувати не лише знання та вміння, але й розвивати пізнавальні, практичні та етико-соціальні навички.

Під час навчального курсу викладач може використовувати окремі рольові вправи, які імітують деякі аспекти юридичної практики (опитування, обговорення, переговорництво, встановлення фактів тощо) чи застосувати єдиний сценарій для навчального судового процесу, з яким студенти працюють певного періоду, а результати своєї роботи, як правило, представляють на міжнародних конкурсах.

Професійне становлення, практичний досвід та розвиток інтелектуальних навичок можуть бути досягнуті, перш за все, шляхом виконання проблемних завдань та самостійного навчання. Навчальна діяльність включає в себе аналіз фактичних проблем і застосування відповідних правових норм і процесів з метою виявлення необхідних рішень. Проблемне навчання розвиває здатність мислити системно і концептуально, аналізувати і синтезувати матеріал з метою аргументації та можливості розрізнення різних проблем для поступового їх вирішення.

Ефективним навчально-методичним способом для студентів освітніх юридичних програм є дебати. За допомогою дебатів викладач може ознайомити майбутніх юристів із широким колом юридичних питань, продемонструвати існування різних поглядів і підходів до їхнього вирішення.

У процесі підготовки майбутніх юристів використовують судові дебати, які вдосконалюють навички аргументації, практичного судового розгляду. Як виняток,

юридичні школи організовують низку семінарів із залученням запрошених практиків, судових експертів та видатних учених. Ці семінари зосереджуються на практичній стороні права, зокрема тут обговорюються деталі реальних справ та ситуацій, новітні практичні чи нормативні розробки. Така форма роботи надає можливість студентам особисто познайомитись з провідними представниками їх майбутньої професії, таким чином проявити свій потенціал та позмагатися з іншими одногрупниками за місце для проходження стажування, яке у майбутньому може стати робочим місцем.

Отже, юридичні школи британських університетів застосовують методи активного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх юристів, оскільки такий підхід до організації освітнього процесу сприяє їх успішному професійному становленню. Зрозуміло, що доцільно поєднувати різні методи навчання, щоб задовольняти потреби майбутніх юристів та відповідати основним навчальним цілям освітніх юридичних програм.

Література:

- McKeown, P., Stege, U., & Tomoszek, M. (2023). Clinical legal education in Europe and implementation of sustainable development goals. In *Implementing the UN Sustainable Development Goals – Regional Perspectives* (pp. 697–715). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17461-2_20
- Jones, E., & Strevens, C. (Eds.). (2023). *Wellbeing and transitions in law: Legal education and the legal profession*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-27654-5>
- Wilson, R. J. (2018). Legal aid and clinical legal education in Europe and the USA: Are they compatible? In O. Halvorsen Rønning & O. Hammerslev (Eds.), *Outsourcing legal aid in the Nordic welfare states* (pp. 213–236). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46684-2_11

ШУНКОВ Василь

Вінницький національний медичний
університет імені М.І.Пирогова
м. Вінниця, Україна

**ТИПОЛОГІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ В
УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

Ключові слова: Велика Британія, фармацевтична освіта, освітні програми, навчання

Велика Британія являється світовим лідером у дослідженні, інноваціях та розробці ліків, оптимізації охорони здоров'я та використанні ліків. Ці знання та інновації зосереджені в університетах, освітній процес яких забезпечують провідні вчені фармацевтичної галузі. Фармацевтична освіта у Великій Британії спрямована на отримання фахових знань, умінь та навичок для успішної реалізації в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевта (соціальна фармація, лікарська фармація, промислова фармація, фармацевтичні дослідження).

Історично склалося так, що вступ до професії фармацевта вимагав успішного завершення 3-річного ступеня бакалавра наук (BSc) з подальшою річною передреєстраційною професійною діяльністю під відповідним наглядом. Проте з початку століття визнаною кваліфікацією, яка дозволяє реєстрацію в Королівському фармацевтичному товаристві Великої Британії (RPSGB, Royal Pharmaceutical Society), є 4-річна програма MPharm, після завершення якої, обов'язковою є річна програма стажування (інтернатура).

Фармацевтична освіта Великої Британії була докорінно змінена з 2012 року запровадженням «інтегрованих» освітніх програм підготовки фармацевтів.

Для отримання статусу зареєстрованого фармацевта у Великій Британії потрібно щонайменше п'ять років, а також виконання таких вимог: завершення освітньої програми чотирирічного ступеня магістра фармації (MPharm), акредитованої GPhC (General Pharmaceutical Council); рік стажування в одному або декількох секторах фармації, протягом якого стажер зобов'язаний продемонструвати свою професійну компетентність; проходження реєстраційного оцінювання GPhC (General Pharmaceutical Council); визнання професійної придатності та кваліфікації фармацевта.

Першим важливим кроком на шляху до професійної діяльності є професійна підготовка (навчання) в фармацевтичних школах університетів (32 університети) за освітніми програмами магістра фармації (MPharm), які акредитовані GPhC. Особливостями освітніх програми MPharm є інтеграція науки та практики, надання студентам інтегрованих міждисциплінарних знань, умінь та клінічних навичок, необхідних для професійної діяльності у галузі фармації (фармакології). Деякі університети (University of East Anglia (Norwich), University of Nottingham, University of Bath, University of Birmingham, University College London, Keele University, University of Bradford) пропонують п'ятирічну інтегровану програму підготовки MPharm, яка передбачає проведення чотирьох років навчання на програмі MPharm та двох шестимісячних блоків стажування. Студенти роблять перерву в навчанні після

закінчення 3-го курсу та влаштовуються на оплачувану роботу / стажування у галузі фармації на 6-12 місяців. Потім вони повертаються до університету для завершення навчання. Мета такої програми полягає в тому, що стажування враховується в термін навчання перед реєстрацією в GPhC, але, що більш важливо, дозволяє зрозуміти специфіку та актуальність професії фармацевта.

Також університети пропонують освітні програми MPharm 2+2, за якими студенти перші два роки навчаються на програмі MPharm в університеті-партнері та приєднуються до університетського курсу MPharm у Великій Британії на третьому та четвертому році навчання.

Усі освітні програми MPharm відповідають Європейським освітнім стандартам та оцінюються за 50 критеріями, що стосуються навколишнього середовища та менеджменту, а також ще за 51 критерієм щодо змісту освітньої програми, а саме: студенти-фармацевти в рамках денної 4-річної програми навчання опановують 3000 годин вивчення фахових предметів; освітні компоненти програми, які стосуються призначення та використання ліків, займають не менше 35% навчального плану, незалежно від ступеня спеціалізації на останньому курсі; під час розробки та перегляду освітньої програми у змісті освіти враховано основні досягнення фармацевтичної галузі; викладання і навчання базується на дослідженнях; з метою забезпечення якості та наукового / професійного керівництва, програма повинна контролюватися та виконуватися фармацевтичною школою університету (фармацевтичний факультет), яка у своєму академічному штаті повинна мати принаймні одного викладача, який є професором або має еквівалентні досягнення в фармацевтичній освіті та науці; упродовж останнього року навчання студенти повинні пройти оцінювання знань і розуміння будь-яких важливих змін у законодавстві щодо фармації та/або професійних вимог.

Для студентів, які опановують освітню програму MPharm, передбачено чотири варіанти її завершення.

Після завершення 1-го етапу навчання (1-го року навчання) студенти мають право отримати сертифікат вищої освіти (Certificate of Higher Education), якщо вони успішно завершили щонайменше 120 кредитів за програмою і досягли відповідних результатів навчання на рівні 4 FHEQ (Framework for Higher Education Qualifications).

Після завершення 2-го етапу навчання (2 роки навчання) студенти мають право на отримання диплома вищої освіти (Diploma of Higher Education), якщо вони успішно завершили принаймні 240 кредитів і досягли відповідних результатів навчання на рівні 5 FHEQ.

Студенти мають право на присудження звичайного ступеня бакалавра фармацевтичних досліджень (BSc (Hons) Pharmaceutical Studies) (3-й етап), якщо вони успішно завершили щонайменше 120 кредитів на обох рівнях 4, 5 і 60 кредитів на рівні 6, а також досягли відповідних результатів навчання на FHEQ та на отримання диплому з відзнакою бакалавра фармації, якщо вони успішно завершили принаймні 360 кредитів і досягли відповідних результатів навчання на відповідному рівні FHEQ.

Студенти мають право на отримання ступеня магістра фармації (MPharm) (4 етап), якщо вони успішно завершили щонайменше 480 кредитів і досягли результатів навчання на відповідному рівні FHEQ. Цей ступінь дає право подавати заявку на

реєстрацію в GPhC. Для цього випускники також повинні успішно пройти 12-місячну підготовку фармацевта та успішно скласти реєстраційний іспит на GPhC.

Особливостями британських освітніх програми MPharm є інтеграція науки та практики, надання студентам інтегрованих міждисциплінарних знань, умінь та клінічних навичок, необхідних для професійної діяльності у галузі фармації (фармакології), для успішної реалізації в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевта (соціальна фармація, лікарська фармація, промислова фармація, фармацевтичні дослідження).

Література:

Gorton, H. C., Hayes, C. F., & Hall, M. (2021). UK and Ireland survey of MPharm student and staff experiences of mental health education. *Journal of Pharmaceutical Policy and Practice*, 14(1), 73. <https://doi.org/10.1186/s40545-021-00364-1>

Tallentire, V. R., Kerins, J., McColgan-Smith, S., Power, A., Stewart, F., & Mardon, J. (2021). Exploring transformative learning for trainee pharmacists through interprofessional simulation: A constructivist interview study. *Advances in Simulation*, 6, 31. <https://doi.org/10.1186/s41077-021-00180-2>

Innes, C., Cunningham, S., Addison, B., Wedekind, Y., Watson, E., Rudd, I., Power, A., Karim, L., & Rushworth, G. F. (2021). General practice-based undergraduate pharmacy longitudinal clerkship: A theoretically underpinned qualitative evaluation. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 43(6), 1550–1559. <https://doi.org/10.1007/s11096-022-01429-0>

КОТЕЛЕВСЬКИЙ Іван

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОЛЕДЖАХ США**

***Ключові слова:** професійна компетентність, вчитель музичного мистецтва, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва, формування, розвиток, США.*

Сучасну парадигму професійної освіти відрізняє орієнтованість на забезпечення високої якості підготовки фахівців, що зумовлює потребу надання освіті діяльній спрямованості і, як слідство, актуалізує впровадження компетентного підходу як провідної загальноосвітньої тенденції оновлення професійної освіти. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Для полегшення процесу оцінювання компетентностей, Департамент пропонував виділити такі індикатори, як набуті знання, уміння, навички та навчальні досягнення (IBSTPI, 2023; Огієнко, 2016).

Компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва науковці визначають як системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами (Падалка, 2008). Професійна компетентність учителя музичного мистецтва охоплює широкий спектр культурологічних знань, розуміння специфіки музичного мистецтва, засвоєння основних закономірностей музики, оволодіння засобами втілення художніх образів у музичному виконавстві, застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами, оволодіння педагогічними методами та прийомами, що дозволяє здійснювати професійні функції.

На думку американських дослідників, формальна сторона підготовки вчителів музики впливає на якість їх навчання та майбутньої викладацької діяльності. Щодо професійної підготовки вчителя музики у США, то головним є опанування змістом музичних предметів (Christophersen, Kenny, 2023)

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в коледжах США включає розвиток музичних навичок, знань музичної теорії, методики викладання та психологічних аспектів роботи з дітьми. Водночас передбачається оволодіння майбутніми вчителями навичками управління класом, комунікаційними навичками та навичками творчого мислення, щоб учителі могли ефективно передавати любов до музики учням (Christophersen, Kenny 2023).

Отже, професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва в коледжах США включає кілька ключових складових: музично-теоретичну підготовку, яка містить музичну теорію, сольфеджіо та історію музики; виконавську компетентність, яка забезпечує творче перетворююче втілення знань у навчальній

роботі, а також володіння музичним інструментом, диригентською технікою; вокальну компетентність як здатність до самостійно-творчої, художньо-інтерпретаційної та вокально-педагогічної діяльності, спрямованої на удосконалення процесу музично-виконавської та методичної підготовки вокальні здібності; методичну компетентність, що віддзеркалює рівень сформованості знань, умінь, навичок і досвіду щодо організації та здійснення навчання музичного мистецтва школярів, з акцентуванням на розвитку їх музичних здібностей, вмінь здійснювати художньо-педагогічний аналіз творів; психолого-педагогічну компетентність, що містить педагогічну підготовленість і психологічну підготовленість, зокрема, розуміння вікових особливостей учнів, методи мотивації та розвитку їх творчого потенціалу; культурологічну компетентність, що означає здатність розуміти та інтегрувати музику в ширший культурний контекст, знання музичних традицій, стилів та напрямків, а також їх вплив на суспільство; інноваційну компетентність як розвиток вмінь майбутнього вчителя адаптуватися до змін в освітньому середовищі, знаходити та використовувати нові методики, а також вміння впроваджувати інновації в свою практику, використання сучасних цифрових інструментів у навчальному процесі; організаційну компетентність, що охоплює здатність ефективно планувати, координувати та керувати навчальним процесом, організацією хорів, ансамблів, оркестрів, проведення репетицій, тощо.

Література:

- Огієнко, О.І. (2016). Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне і відмінне. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 362-374.
- Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України.
- IBSTPI (2023). International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction, Competencies Development. Information Age Publishing.
- Christophersen, C., Kenny, A. (2023). Music Teacher Education for the Future: Reflections on Change. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22 (3), 7–40.

КОНОПЛІЙ Єлизавета,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІ ТРЕНДИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасні інновації, цифрові та медіатехнології відкривають нові явища й процеси в навколишньому світі, сприяючи інтеграції наукових досягнень і винаходів у практичну реальність. У цьому контексті освітня реформа в Україні під час війни ставить нові виклики перед системою освіти, яка однією з перших реагує на зміни в суспільстві та повинна адаптуватися до нових потреб в умовах змін, що відбуваються в Новій українській школі (далі – НУШ). У зв'язку з цим освітня практика потребує від педагогів оновлення всього процесу навчання, а також змін у роботі вчителів та діяльності учнів. Наразі особливо важливим є те, що інноваційні освітні практики демонструють педагогічні розробки та інновації, освітні тренди спрямовані на реалізацію реформи НУШ.

Згідно з дослідженням О. Саган, тренд – це сучасна тенденція, ключовий напрям розвитку. Бути в тренді означає «відповідати вимогам часу» та бути в курсі останніх новацій у певній галузі (Саган, 2022). У контексті нашого дослідження ми пропонуємо розглядати термін «освітній тренд» як концептуальні та практичні зміни в освітній сфері, які мають значний вплив на методи навчання, технології, структури та цінності, відповідаючи на сучасні вимоги суспільства та ринку праці.

Розглянемо ТОП-10 інноваційних підходів та освітніх трендів у початковій школі, які чітко проявляються в умовах швидких змін сьогодення, включаючи кризові ситуації.

Рівень успіху вже давно перестав залежати тільки від того, наскільки добре ви виконуєте свої безпосередні обов'язки. Щоб бути компетентним фахівцем, треба розвивати Soft Skills, так звані «м'які навички». Сучасна людина повинна усвідомлювати, що одна професія на все життя вже не є реальністю. Вона має постійно вчитися, бути гнучкою, швидко реагувати на зміни та адаптуватися до нових умов, які часто не залежать від неї. Науковці Л.Гриневич, О.Ліннік та І.Старагіна зазначають, що «м'які навички» (наскрізні уміння) є ключовими для формування успішної особистості молодшого школяра в умовах реформи «Нова українська школа». Вони підкреслюють, що розвиток таких умінь, як критичне мислення, комунікація, уміння працювати в команді та креативність, має відбуватись інтегровано в освітній процес початкової школи (Гриневич, Ліннік & Старагіна, 2022). Ми переконані, що саме soft skills (життєві та соціальні навички) стануть найважливішими в майбутньому.

Діджиталізація стає ключовим освітнім трендом сучасності, кардинально змінюючи характер процесів у всіх сферах суспільного життя. Цифрова освіта робить освітній процес більш ефективним, прозорим і візуалізованим, пропонуючи нові інструменти для співпраці. Замість заздалегідь записаних навчальних відео педагоги переходять до активних форматів співпраці, що забезпечують тісну взаємодію учасників освітнього процесу. Зростає використання інтерактивних онлайн-платформ,

освітніх застосунків, електронних тренажерів, а також технологій віртуальної та доповненої реальності (Гавлітіна, 2023). Цифрові технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя, і намагання уникати їх використання означає «втечу» від реальності.

Персоналізація навчання набуває все більшої актуальності. Сьогодні вже недостатньо обмежуватись вивченням однієї галузі протягом усього життя – людина повинна здобувати різні навички. Процес навчання стає більш індивідуальним. Це вимагає негайного переходу від стандартного підходу до індивідуалізованого навчання, яке ґрунтується на педагогічній інноватиці: вчитися не просто для здачі іспитів, а для розвитку здатності навчатися. Замість того, щоб заучувати інформацію, потрібно вчитися аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, прогнозувати та проявляти креативність (Коберник, 2017).

Сьогодні також популярним є асинхронне навчання, яке надає більше свободи як учням, так і вчителям. Це особливо актуально в умовах дистанційного та змішаного навчання. Асинхронний формат дає учням можливість працювати над навчальними матеріалами у зручний для них час та темпі (Гавлітіна, 2023). У такому форматі навчання відсутня необхідність у конкуренції, прагненні за будь-яку ціну встигнути за однокласниками. Учні можуть приділяти більше уваги тим темам, які їх найбільше цікавлять, або тим, що здаються складними. Однак важливо зазначити, що попри численні переваги асинхронного навчання, його ефективність залежить від наявності у школяра самодисципліни та здатності організувати свій час.

У сучасних умовах предмети та освітні галузі не можуть вивчатися ізольовано, а уроки не можуть існувати самі по собі. На допомогу вчителям і учням приходить інтегроване навчання, яке активно застосовується в Україні в рамках освітньої реформи. Інтеграція допомагає «стирати» кордони між предметами і освітніми галузями, дозволяючи учням формувати більш цілісне розуміння світу. Вчителі заохочують учнів знаходити зв'язки між різними темами та використовувати вже набуті знання і навички в контексті різних аспектів життя («Інтегроване навчання: зміна сенсу освіти та виклик для вчителів», 2021).

Здоров'язберігаючі технології стали особливо важливими під час онлайн-навчання, яке було впроваджено через пандемію, а згодом і в умовах воєнного стану в Україні. Ці технології спрямовані на збереження, зміцнення та відновлення здоров'я учнів. До них належать: фізкультхвилинки, музичні паузи, спортивні заходи, прогулянки, а також нейро- та психогімнастика, вправи для зору, дихання, звуків, імунітету, пальцева гімнастика, різноманітні терапевтичні вправи, моніторинг стану здоров'я учнів, санітарно-гігієнічна робота, протиепідеміологічні заходи, контроль за організацією харчування тощо (Коберник, 2017).

Сьогодні популярним трендом є навчання через гру – гейміфікація. Сучасні методи гейміфікації підвищують зацікавленість у навчанні: замість традиційних лекцій та пояснень використовуються короткі відео, а тести замінюються іграми та веб-квестами. Ігровий підхід мотивує учнів виконувати домашні завдання, проходити навчальні ігри та краще засвоювати складні теми. Важливим елементом ігор є шкала успіху, що дає можливість учням бачити свої результати після кожного етапу, що стимулює їх до подальшого прогресу (Малихін, Арістова & Ліпчевська, 2024).

Ще одним інноваційним підходом є сторітелінг – використання захоплюючих розповідей для подачі навчального матеріалу. Цей метод допомагає розвивати особистісні якості учнів, стимулює їхню уяву, покращує мотивацію, когнітивні та емоційні навички, а також підвищує рівень культурної освіти (Коберник, 2017). Сторітелінг особливо ефективний для залучення учнів, оскільки дозволяє подавати складні теми простими словами, що допомагає краще засвоїти матеріал.

STEAM-освіта – це підхід, який набирає все більшої популярності. Вона орієнтується на підготовку учнів до професій майбутнього через комплексне вивчення природничих наук, технологій, технічної творчості, мистецтва та математики (Гавлітіна, 2023). Завдяки цьому підходу учні отримують можливість краще зрозуміти наукові явища через візуалізацію, використовуючи медіа- та технології доповненої і віртуальної реальності.

Вивчення іноземних мов набуває особливої актуальності та реалізується в межах формальної, неформальної та інформальної освіти. Сьогодні знання іноземних мов є важливим аспектом професійної діяльності фахівців у будь-якій сфері та на будь-якому рівні. Крім того, це є ключем до успіху та нових можливостей, які відкриваються перед людиною, яка володіє хоча б однією іноземною мовою (Гавлітіна, 2023).

Ми переконані, що ефективність розвитку суспільства безпосередньо залежить від прогресивності розвитку освітньої системи. Причому цей розвиток має бути випереджувальним, готуючи людей до життя в суспільстві майбутнього, орієнтуючись на перспективні тенденції соціального розвитку. Основними пріоритетами в умовах змін та швидкого розвитку суспільства є адаптивність, здатність постійно навчатися новому, орієнтація системи освіти на цифровізацію, розвиток критичного мислення, діалогічності, креативності, а також уміння взаємодіяти в реальному та віртуальному просторі.

Література:

- Гавлітіна, Т. (2023). Інноваційні освітні практики: створення і впровадження в Новій українській школі. *Нова педагогічна думка*, (3[115]), 20–25. <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/576/523>
- Інтегроване навчання: зміна сенсу освіти та виклик для вчителів. (2021). *Освіта.уа*. <https://osvita.ua/school/method/85062/>
- Коберник, Г. І. (2017). Використання інноваційних технологій у початковій школі. Київ.
- Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024). ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ МІНІМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ УЧНІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. *Український Педагогічний журнал*, (4), 57–64. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64>
- Гриневиц, Л. М., Ліннік, О. О., & Старагіна, І. П. (2022). Формування наскрізних умінь у молодших школярів в умовах реформи «Нова українська школа». *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (2(85)), 28–34. [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2\(85\)-28-34](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2(85)-28-34)
- Саган, О. В. (2022). Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, (100), 12–18. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>

ЛОМАКА Олексій

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ПІДГОТОВКА ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Ключові слова: тренер-викладач, університетська освіта, спортивна освіта, компаративістичний аналіз, професійна підготовка

Успішна інтеграція України в європейський освітній простір вимагає критичного осмислення міжнародного досвіду підготовки фахівців, особливо у сфері фізичної культури та спорту. Вивчаючи британську модель підготовки тренерів-викладачів, можна побачити, як гармонійно в ній поєднуються багатовікові традиції та інноваційні підходи. Цей досвід може стати цінним джерелом ідей для модернізації української системи спортивної освіти (Cushion, et al., 2023).

Британська система вирізняється практичною спрямованістю та гнучкістю, які забезпечують високу конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Вважаю, що саме ці аспекти найбільш актуальні для впровадження в українських реаліях.

Організаційні аспекти університетської підготовки.

Університети Великої Британії пропонують різноманітні програми для тренерів-викладачів: бакалаврські (BSc/BA) тривалістю 3-4 роки та магістерські (MSc/MA) тривалістю 1-2 роки. Важливою особливістю є можливість включення додаткового року практики (placement year) до бакалаврських програм, що значно посилює практичну підготовку студентів (University of Stirling, 2024).

У Британії функціонує ефективна система контролю якості освіти. Програми проходять акредитацію не лише від державних органів, а й від професійних організацій, таких як UK Coaching та CIMSPA (Chartered Institute for the Management of Sport and Physical Activity). За даними CIMSPA, понад 20 британських університетів мають акредитовані програми, що відповідають професійним стандартам галузі (CIMSPA, 2024).

Варто відзначити високий рівень автономності британських університетів у формуванні змісту програм. Це дозволяє гнучко реагувати на зміни в галузі та враховувати регіональні особливості. При цьому всі програми відповідають Subject Benchmark Statement у галузі спортивних наук та коучингу, розробленому Quality Assurance Agency for Higher Education (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022).

Змістові аспекти підготовки тренерів-викладачів.

Аналізуючи програми провідних британських університетів (Лафборо, Бірмінгем, Стерлінг, Кардіфф та інші), можна виокремити спільні елементи у змісті підготовки:

1. Міждисциплінарний підхід, що інтегрує знання з різних наук (фізіологія, психологія, біомеханіка, педагогіка, соціологія спорту) (Loughborough University & University of Birmingham, 2024).

2. Поєднання загальної підготовки з можливостями спеціалізації в конкретних видах спорту чи аспектах тренерської діяльності (Cardiff Metropolitan University, 2024).

3. Значний обсяг практичної підготовки (25-40% навчального часу) через практичні заняття та стажування (Taylor & Garratt, 2021).

4. Наявність дослідницької складової, що формує навички науково-обґрунтованого підходу до тренерської діяльності (Jones & Turner, 2022).

5. Розвиток рефлексивних навичок та критичного мислення (University of Chichester, 2024).

Університет Лафборо, який очолює світовий рейтинг QS World University Rankings за напрямом спортивних наук, пропонує програму Sport Science, Coaching and Physical Education (BSc) з мультидисциплінарним підходом, що поєднує фізіологію, психологію, педагогіку та спортивний менеджмент. Ключовою особливістю є обов'язковий рік професійної практики та участь у Coach and Volunteer Academy (Loughborough University, 2024).

Університет Бірмінгема пропонує програму Sport, PE and Coaching Science (BSc), яка інтегрує спортивну науку і педагогіку, включаючи практичні заняття та співпрацю з професійними організаціями, включно з національними спортивними федераціями (University of Birmingham, 2024).

Процесуальні аспекти підготовки.

У британських університетах використовується широкий спектр методів навчання. Крім традиційних лекцій та семінарів, активно застосовуються: проблемно-орієнтоване навчання (Problem-Based Learning), що розвиває аналітичні навички та здатність приймати рішення (Jones & Turner, 2022); симуляції та рольові ігри для моделювання реальних професійних ситуацій (Cushion et al., 2023); цифрові технології (відео аналіз, спеціалізоване програмне забезпечення) для підвищення ефективності навчання (University of Stirling, 2024).

Практична підготовка займає центральне місце в британській моделі. Наприклад, Кардіфський метрополітенський університет включає в програму BSc Sport Coaching практичні тренінги, де студенти працюють з одніми та громадськими групами (Cardiff Metropolitan University, 2024). Університет Нортгемптона співпрацює з професійними спортивними клубами, які забезпечують місця для стажування (University of Chichester, 2024).

Система оцінювання та забезпечення якості.

Британські університети використовують різноманітні методи оцінювання: практичні демонстрації тренерських навичок; портфоліо професійного розвитку; дослідницькі проекти; екзамени з теоретичних дисциплін; оцінювання під час практики від зовнішніх стейкхолдерів (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022).

Важливо підкреслити залучення професійних організацій та роботодавців до оцінювання якості підготовки, що забезпечує відповідність компетентностей випускників вимогам ринку праці (CIMSPA, 2024).

Отже, досвід Великої Британії може бути корисним для модернізації системи підготовки тренерів-викладачів в Україні, особливо в аспектах посилення практичної спрямованості навчання, налагодження партнерських відносин із професійними організаціями та впровадження інноваційних методів навчання.

Література:

Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2023). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Sport, Education and Society*, 28(1), 96-112.

Jones, R. L., & Turner, P. (2022). Teaching coaches to coach holistically: Can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(2), 153-168.

Taylor, B., & Garratt, D. (2021). The professionalisation of sports coaching in the UK: Issues and conceptualisations. *Sport, Education and Society*, 26(3), 305-322.

Loughborough University. (2024). Sport Science, Coaching and Physical Education BSc. <https://www.lboro.ac.uk/study/undergraduate/courses/sport-coaching-and-physical-education/>

University of Birmingham. (2024). Sport, PE and Coaching Science BSc. <https://www.birmingham.ac.uk/study/undergraduate/subjects/sport-sciences-courses/sport-pe-and-coaching-science-bsc>

University of Stirling. (2024). BA (Hons) Sport Development and Coaching C601. <https://www.stir.ac.uk/courses/ug/sport-development-coaching/>

Cardiff Metropolitan University. (2024). BSc Sport Coaching. [https://www.cardiffmet.ac.uk/sportandhealthsciences/courses/Pages/Sport-Coaching-BSc-\(Hons\).aspx](https://www.cardiffmet.ac.uk/sportandhealthsciences/courses/Pages/Sport-Coaching-BSc-(Hons).aspx)

University of Chichester. (2024). BA (Hons) Physical Education and Sports Coaching Degree. <https://www.chi.ac.uk/sport/course/ba-hons-physical-education-and-sports-coaching/>

Quality Assurance Agency for Higher Education. (2022). Subject Benchmark Statement: Sport, Exercise Science and Sport Coaching. QAA, Gloucester.

Chartered Institute for the Management of Sport and Physical Activity (CIMSPA). (2024). Higher education partners and their CIMSPA-endorsed degrees. <https://www.cimspa.co.uk/news-blog/news/2020/higher-education-partners-and-their-cimspa-endorsed-degrees/>

Електронне наукове видання

Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез XIV міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (15 трав. 2025 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т: ZENODO, 2025, 39 с. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15595232>

Тексти публікуються в авторській редакції

Технічне редагування: Котун К.В.
Макет та дизайн: Котун К. В.



Supported by
UNESCO Chair on Lifelong Professional
Education in the XXI Century (ID 2016UA1214)
based on Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical
Education and Adult Education, NAES of Ukraine

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
ced.ipood@gmail.com | www.ipood.com.ua | www.ipoodhab.com



Supported by
UNESCO Chair on Lifelong Professional
Education in the XXI Century (ID 2016UA1214)
based on Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical
Education and Adult Education, NAES of Ukraine