

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

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**



**ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА**

15(2)/2025

Науковий журнал

Київ – Хмельницький
2025

Порівняльна професійна педагогіка № 2 (Т. 15), 2025 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – Київ. – Хмельницький : ХНУ, 2025. – 213 с.

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

Засновники:

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

НАУКОВА РАДА

Голова:

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

Члени:

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Технічний секретар:

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

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

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

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

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету
(протокол № 8 від 11.12.2025)*

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

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



**COMPARATIVE
PROFESSIONAL
PEDAGOGY**

15(2)/2025

Scientific Journal

Kyiv – Khmelnytskyi
2025

Comparative Professional Pedagogy (2025), Volume 15, Issue 2: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidiuk].
Kyiv–Khmelnitskyi : KhNU, 2025. – 213 p.

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

Founders:

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

SCIENTIFIC BOARD

Head:

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

Members:

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

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

Deputy editor-in-chief:

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

Executive Secretary:

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

Technical secretary:

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

EDITORIAL BOARD MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Certificate of the State registration of a published mass medium KB series № 17801-6651P as of 29.03.2011

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of Khmelnytskyi National University

(Protocol № 8 dated 11.12.2025)



ЗМІСТ/CONTENTS

Нелля Ничкало

ЛАРИСА ЛУК'ЯНОВА: ВІД ВЧИТЕЛЯ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ –
ДО ДІЙСНОГО ЧЛЕНА АКАДЕМІЇ 7

Natalya Bidiyuk, Natalia Zachynska, Olesia Sadovets

DEVELOPING ASSESSMENT LITERACY IN PRE-SERVICE TEACHERS:
A CAMBRIDGE-BASED APPROACH TO A2 KEY FOR SCHOOLS WRITING 9

Maamri Billal, Hammoudi Alaeddine, Belgouchi Rabah

THE ROLE OF FIELD TRAINING IN THE DEVELOPMENT
OF STUDENT TRAINEES' COMPETENCY FOR PHYSICAL
EDUCATION LESSONS PLANNING: EXPERIENCE OF ALGERIA..... 21

Evelina Tsarova

ASSESSING TEACHER PROFESSIONAL COMPETENCE IN VOCATIONAL
COLLEGES ACROSS EU COUNTRIES: PROSPECTS FOR UKRAINE 32

Iryna Drozich

IMPLEMENTING ENERGY EFFICIENCY POLICIES IN GERMAN
VOCATIONAL EDUCATION: PROSPECTS FOR UKRAINE 40

Світлана Король

ІНСТИТУЦІЙНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ 47

Павло Омельченко

ПОРІВНЯЛЬНИЙ ДОСВІД СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
У ГАЛУЗІ ПРОМИСЛОВОЇ ФАРМАЦІЇ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ..... 59

Дмитро Бідюк

ФАНДРЕЙЗИНГ У СФЕРІ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ОСВІТИ
В США 69

Olena Martynyuk

BRIDGING THE GAP BETWEEN INFORMAL LANGUAGE LEARNING
AND FORMAL INSTRUCTION: A CROSS-CULTURAL STUDY 78

Olha Orlovska

APPROACHES TO TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN U.S. UNIVERSITIES..... 87

Олег Чернявський

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ:
ДОСВІД КРАЇН НАТО ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ УКРАЇНИ 94



Ihor Roskvas DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN FUTURE PROFESSIONALS IN ELECTRONIC COMMUNICATIONS AND RADIO ENGINEERING: EU EXPERIENCE	112
Альона Міланіна, Ніна Смольнікова ФОРМУВАННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО СПІВУ У ПІДГОТОВЦІ ДО КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОСВІТНІХ СИСТЕМ.....	119
Anna Shchervianina ENHANCING MOBILE-ASSISTED ESL LEARNING AT SECONDARY SCHOOL: ADAPTING THE EXPERIENCE OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE.....	128
Ben Toumi Zinelabedine, Guettab Mohamed, Hamza Merigui DEVELOPING MENTAL FLEXIBILITY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF SCHOOL SPORT ACTIVITIES IN ALGERIA.....	136
Юрій Губін САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	149
Олексій Ломака ЕВОЛЮЦІЯ БРИТАНСЬКОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ	161
Іван Дрига СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ.....	170
Олександр Сутяга ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	179
Юлія Колодка ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ НАТО НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ БАЛТІЙСЬКОГО ОБОРОННОГО КОЛЕДЖУ В ЕСТОНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	189
ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ	
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ	202



Доктор педагогічних наук, професор, **НЕЛЛЯ НИЧКАЛО**
Дійсний член (академік) НАПН України,
Академік-секретар відділення професійної освіти
і освіти дорослих НАПН України
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5989-5684>

ЛАРИСА ЛУК'ЯНОВА: ВІД ВЧИТЕЛЯ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ – ДО ДІЙСНОГО ЧЛЕНА АКАДЕМІЇ

Лариса Лук'янова пройшла шлях від вчителя загальноосвітньої вечірньої школи, викладача технікуму, молодшого наукового співробітника до доктора наук, професора, директора академічного інституту; від аспіранта – до дійсного члена (академіка) Національної академії педагогічних наук України.

Після захисту кандидатської дисертації (1994) працювала на посадах наукового, старшого наукового співробітника Інституту педагогіки і психології професійної освіти. У 2006 році здобула науковий ступінь доктора педагогічних наук, а у 2009 році – їй було присвоєно вчене звання професора.

З 2008 р. працювала завідувачем відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної Академії педагогічних наук України. У 2015 р. обрана директором цього Інституту. Є головою спеціалізованої вченої ради із захисту дисертацій і присудження наукового ступеня доктора і кандидата педагогічних наук.

У 2016 р. була обрана членом-кореспондентом НАПН України, а у 2025 році – дійсним членом (академіком) НАПН України.

Лариса Лук'янова – відомий вчений, фахівець з андрагогіки і педевтології, методичних проблем освіти дорослих як складової неперервної освіти впродовж життя, педагогізації сучасного суспільства; автор понад 450 наукових і науково-методичних праць, у тому числі монографій, підручників, навчальних, навчально-методичних посібників, концепцій; член робочої групи Міністерства освіти і науки України з підготовки проекту закону Про освіту дорослих та член бюро відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Професор Л. Лук'янова створила наукову школу з професійної педагогіки. Під її науковим консультуванням і керівництвом підготовлено 10 докторських та 15 кандидатських дисертацій.

Л. Лук'янова ініціювала заснування збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» й очолює його редакційну колегію, є членом редакційних колегій інших вітчизняних та зарубіжних часописів, зокрема є Членом наукової ради щорічника «Labor et Edukatio» (Краків, Республіка Польща), Членом наукової ради часопису «Rozprawy Społeczne» (Бяла Подляска, Республіка Польща), Членом редколегії польсько-українського наукового щорічника «Edukacja zawodowa i ustawiczna» (Республіка Польща), Членом програмової Ради Міжнародного наукового квартальника «EDUKACJA ustawiczna dorosłych».



Значну увагу приділяє співпраці з міжнародними організаціями, вітчизняними і зарубіжними закладами вищої освіти і науково-дослідними установами; бере участь в організації Міжнародних наукових конференцій, методологічних семінарів в Україні і за кордоном і є організатором наукової співпраці з вітчизняними і зарубіжними університетами та різними установами, зокрема бере активну участь у польсько-українській науковій співпраці. Л. Лук'янова є активним учасником 10 польсько-українських/українсько-польських наукових форумів. Як запрошений професор читала лекції в Університеті імені Комісії народної освіти в Кракові, в Університеті Марії Кюрі-Склодовської в Любліні, в Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської.

Наразі вона очолює Наглядову раду Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, є членом наглядової Ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Головою правління Української асоціації освіти дорослих, яку в 2016 р. прийнято до Європейської асоціації освіти дорослих.

За багатолітню творчу науково-педагогічну діяльність нагороджена знаком «Відмінник освіти України» (2003 р.), Почесною грамотою Кабінету Міністрів України (2014 р.). У 2016 р. їй присвоєно почесне звання «Заслужений діяч науки і техніки України», за значні досягнення в галузі психолого-педагогічних наук і особистий внесок у розвиток української освіти; нагороджена медалями НАПН України «Ушинський К. Д.» (2011 р.), «Григорій Сковорода» (2020 р.). У 2024 р. за визначні заслуги у науковій та освітній діяльності отримала державну нагороду України «Медаль княгині Ольги» III ступеня.

Професору Ларисі Лук'яновій притаманна інноваційність, випереджувальний підхід, прогностичність, а також чуйність, прагнення допомагати іншим, постійні пошуки нового в освіті і науці.



Дата першого надходження статті: 11 липня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 23 жовтня 2025 р.

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

Doctor of Science (Pedagogy), Full Professor, **NATALYA BIDYUK**
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: biduknm@khnmu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6607-8228>

Lecturer, Full TKT, CELTA, DELTA M1, **NATALIA ZACHYNSKA**
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: natalyazachynska@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8974-0256>

Doctor of Philosophy (Pedagogy), Associate Professor, **OLEZIA SADOVETS**
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: lesyasadovets@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-8952>

DEVELOPING ASSESSMENT LITERACY IN PRE-SERVICE TEACHERS: A CAMBRIDGE-BASED APPROACH TO A2 KEY FOR SCHOOLS WRITING

ABSTRACT

This article examines the role of A2 Key for Schools, one of the Cambridge English Qualifications, in secondary education and in the systematic development of assessment literacy in pre-service English teachers, with a specific focus on the writing paper. Emphasis is placed on the email / letter and story tasks and on preparing teacher-training students to apply the analytic Writing Assessment Scale and CEFR A2 descriptors to learners' written production.

Drawing on recent official exam materials and teacher-development resources, the study proposes a framework of core competences for pre-service English teachers. These include: understanding the principles of analytic writing assessment and the structure of the scale (Content, Organisation, Language); interpreting and applying A2-level criteria when working with learners' texts; designing coherent lesson sequences that integrate preparation for A2 Key for Schools with the communicative development of writing; using formative assessment, varied feedback formats and self-assessment; organising mock exams, analysing typical learner errors and planning subsequent teaching on this basis. Practical implications concern the elective course "International Examinations and the Specificities of Exam Preparation", which is presented as a reference model for designing methodology and assessment components aligned with international examination standards. It is argued that informed, reflective and ethically grounded exam-preparation practices enhance both learners' writing performance and the professional growth of pre-service teachers. Aligning university-based teacher education with school realities through such a framework helps future teachers to build a robust understanding of the A2 Key for Schools Writing paper and to prepare learners for the exam in a responsible, learner-centered way.

Future research is aimed at exploring the long-term impact of exam-focused assessment literacy on classroom outcomes, adaptation of the framework to other CEFR-



aligned exams, and the integration of digital assessment tools to enhance pre-service teachers' training.

Keywords: *A2 Key for Schools, Cambridge English Qualifications, assessment literacy, writing skills, pre-service English teachers, exam preparation, teacher education, analytic assessment, lesson design, teaching and learning strategies.*

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОЦІНЮВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ: КЕМБРИДЖСЬКИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ПИСЬМА НА ІСПИТІ A2 KEY FOR SCHOOLS

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості міжнародного іспиту A2 Key for Schools, що належить до лінійки Кембриджських іспитів, та його значення у системі загальної середньої освіти та розвитку в майбутніх учителів англійської мови компетентності з оцінювання писемного мовлення учнів. Окрему увагу приділено письмовій частині іспиту, а саме завданням на написання електронного листа / листа та розповіді, а також підготовці студентів педагогічних спеціальностей до застосування аналітичної шкали (Writing Assessment Scale) та дескрипторів рівня A2 CEFR для оцінювання учнівських письмових робіт.

На основі офіційних екзаменаційних матеріалів та ресурсів для професійного розвитку вчителів запропоновано рамку ключових компетентностей майбутніх учителів англійської мови. До них віднесено: розуміння принципів аналітичного оцінювання писемного мовлення та структури шкали оцінювання; інтерпретацію та застосування критеріїв рівня A2 під час роботи з текстами учнів; проектування логічно послідовних серій уроків, що інтегрують підготовку до A2 Key for Schools з комунікативним розвитком навичок письма; використання формульованого оцінювання, різних форматів зворотного зв'язку та самооцінювання; організацію пробних тестувань, аналіз типових помилок учнів і планування подальшого навчання на цій основі. Практичні результати дослідження стосуються вибіркового курсу «Міжнародні мовні іспити та особливості підготовки до них», який подано як орієнтир для проектування методичних і оцінювальних компонентів, узгоджених із вимогами міжнародних іспитів. Обґрунтовано, що усвідомлена, рефлексивна та етично виважена підготовка до іспиту сприяє підвищенню результатів учнів у письмових завданнях і водночас професійному зростанню майбутніх учителів. Узгодження університетської підготовки з реаліями шкільної освіти в межах запропонованої рамки допомагає сформувати у майбутніх учителів ґрунтовне розуміння письмової частини іспиту A2 Key for Schools та забезпечити ефективну підготовку школярів до складання іспиту.

Подальше дослідження спрямоване на вивчення довгострокового впливу оцінювання грамотності на результати навчання, адаптацію рамки до інших іспитів, що відповідають CEFR, та інтеграцію цифрових інструментів оцінювання для покращення підготовки вчителів.

Ключові слова: *іспит A2 Key for Schools, Кембриджський сертифікат (іспит) з англійської мови, компетентність з оцінювання, навички іншомовного письма (писемного мовлення), майбутні вчителі англійської мови, підготовка до іспиту, педагогічна освіта, аналітичне оцінювання, планування уроку, стратегії навчання та викладання.*



INTRODUCTION

International language qualifications have become an integral part of many national education systems, providing externally validated evidence of learners' language proficiency and shaping curriculum, teaching and assessment practices. Cambridge A2 Key for Schools, aligned to CEFR level A2, represents an early but important milestone in this pathway for school-age learners and is often their first experience of a high-stakes international exam (Cambridge University Press & Assessment, 2020). For many secondary-school students, successful performance in A2 Key for Schools opens a route towards higher-level examinations and enhanced educational opportunities. In this context, faculties of secondary education carry a dual responsibility. On the one hand, they must prepare future teachers to foster long-term communicative competence in English; on the other hand, they need to equip them with assessment literacy specific to the high-stakes exams their learners are likely to take. Current students of teacher-training programmes are the future secondary-school teachers who will prepare candidates for A2 Key for Schools and related Cambridge English Qualifications. Written production is a critical component of A2 Key for Schools: candidates must produce short functional texts and simple narratives under timed conditions. However, many pre-service teachers have limited experience of formal writing assessment, limited familiarity with analytic rating scales, and limited training in exam-oriented lesson design.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this research is to examine how pre-service English teachers can be systematically prepared to develop assessment literacy in relation to the writing component of Cambridge A2 Key for Schools. The study seeks to identify the core teachers' competences required for evaluating students' written production, to explore effective strategies for integrating exam-oriented writing tasks into teacher-education curricula, and to provide a framework for fostering future teachers' ability to support learners in high-stakes international language assessments.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The theoretical foundation of this study is grounded in the concept of language assessment literacy in the preparation of pre-service English teachers, with a particular focus on writing assessment at CEFR A2 level.

The research employed methods of literature analysis, document analysis of official exam materials, and synthesis of contemporary pedagogical approaches to teaching writing, formative assessment, feedback, and mock testing. Based on these methods, a framework of core competences for pre-service teachers was developed and evaluated for integration into the course "International Examinations and the Specificities of Exam Preparation". Recent scholarship demonstrates a growing consensus on the centrality of assessment literacy in preparing future language teachers, particularly within accountability-driven and exam-oriented educational contexts. Foundational works (Stiggins, 1991; Abell & Siegel, 2011) emphasize that teachers must understand assessment purposes, methods and evidence-based decision-making, while more recent studies highlight persistent gaps in pre-service teachers' assessment competence (DeLuca & Klinger, 2010; McGee & Colby, 2014; Siegel & Wissehr, 2011). International research in teacher education underscores the need for structured programmes that integrate assessment for learning, reflective practice and identity-building as assessors (Brevik et al., 2017; Looney et al., 2018; Willis et al., 2013). Empirical studies show that action research and practicum-based training can substantially improve assessment literacy by enabling



teachers to analyze classroom evidence and refine assessment strategies (Burns, 2010; Güngör & Güngör, 2023; Swann et al., 2011). Within the specific domain of language education, scholars point to the importance of developing language assessment literacy (LAL), noting that teacher candidates often enter programmes with limited knowledge of criteria, descriptors and exam-oriented assessment procedures (Giraldo & Murcia, 2019; Johnson, 2009; Lutovac & Flores, 2022). Ukrainian research echoes these tendencies: Ukrayinska (2024) demonstrates that synergistic models of LAL development in universities can meaningfully enhance pre-service teachers' readiness to assess language performance. Parallel discussions in recent ELT publications highlight the importance of mediation skills (Chiappini & Mansur, 2021), online training environments (Gaballo & Silk, 2022), and exam-focused resources from major educational publishers (Gatens, 2022), which collectively shape contemporary pedagogical approaches to assessment.

Latest ELT publications from major international publishers offer a wide range of teacher-development and exam-oriented materials that provide structured approaches to the teaching of reading and vocabulary, to multilevel preparation and to strategy training for learners and teachers. These include the A2 Key for Schools handbooks and coursebooks (Cambridge University Press & Assessment, 2020, 2022, 2024), as well as exam success guides and skills-focused resources from other international publishers (Delta Publishing, 2024; Gatens, 2022; Oxford University Press, 2023; Macmillan Education, 2023). Taken together, these materials reflect current international standards in assessment-focused pedagogy and offer relevant models for integrating exam preparation into teacher-education programmes.

Recent shifts toward social constructivist paradigms and a stronger recognition of classroom assessment as a driver of learning have led to a reconceptualization of the competencies required for effective assessment in educational settings. As Inbar (2008) notes, these developments necessitate an expanded and reconfigured knowledge base for language assessors, which in turn reshapes the design and content of language assessment courses (Inbar, 2008).

These studies justify the need for a systematic, competency-based framework for developing pre-service teachers' assessment literacy, particularly in relation to high-stakes international exams and the specific demands of analytic writing assessment. Building on this perspective, the present article focuses on the writing component of A2 Key for Schools and proposes a framework for integrating exam-related writing assessment literacy into pre-service education, with particular reference to the in-service teaching course "International Examinations and the Specificities of Exam Preparation".

RESULTS

1. Exam context: A2 Key for Schools and the construct of writing. A2 Key for Schools assesses Reading, Writing, Listening and Speaking. The Reading and Writing paper lasts 60 minutes and includes two productive tasks: an email/note and a short story. Candidates must write an email of at least 25 words based on an input text and three prompts, and a story of at least 35 words based on three pictures (Cambridge University Press & Assessment, 2020). These task types operationalize the CEFR A2 descriptors for written production, which require learners to produce short, simple texts on familiar topics using basic structures and linking devices. The A2 Key for Schools *Handbook for Teachers* outlines the exam format and construct, provides sample scripts with commentary and explains the analytic Writing Assessment Scale used to award marks for content, communicative achievement, organization and language (Cambridge University Press &



Assessment, 2020, p. 26). Authentic papers in *A2 Key for Schools 2* further illustrate how writing tasks are realised through age-appropriate topics and situational contexts (Cambridge University Press & Assessment, 2022). For pre-service teachers, these resources offer a concrete foundation for understanding exam requirements and how candidate writing is interpreted by examiners.

2. Distinguishing A2 Key and A2 Key for schools writing: age, topic selection, and appropriacy. A2 Key and A2 Key for Schools share the same CEFR level, global format and scoring system, but they differ in their intended candidature and topic selection. A2 Key is a general qualification which can be taken by candidates of any age, including adults, and thus includes topics and situations that can be relevant to both teenage and adult life. By contrast, A2 Key for Schools is explicitly designed for school-age learners, typically between 11 and 17 years old, and the content is carefully targeted at their interests and experience (Cambridge University Press & Assessment, 2020). In the writing paper, this means that task prompts focus on areas such as school life, free-time activities, family, friends and everyday digital communication rather than on work, training or more independent adult lifestyles.

For writing assessment and teaching, this distinction in age profile and topic appropriacy has important pedagogical implications. First, it highlights the need for pre-service teachers to make informed choices about which version of the exam is most suitable for a particular cohort. For a mainstream secondary-school class, A2 Key for Schools is usually more appropriate not because it is easier, but because the writing tasks are grounded in topics that learners recognize and find meaningful. Second, it requires future teachers to reflect on the appropriacy of the topics, models and stimuli they use in exam preparation lessons. If their learners are aiming for A2 Key for Schools, then classroom writing tasks should mirror the age-appropriate themes and contexts of the exam, even when lessons also aim to develop broader communicative skills.

Third, understanding the relationship between A2 Key and A2 Key for Schools is crucial in institutions where both versions are offered, or where groups include older teenagers and young adults. In such settings, pre-service teachers need to develop the ability to adapt input, topics and examples to their learners while still training the same core A2 writing skills: understanding a rubric, selecting relevant content, structuring a simple text, and using basic grammar and vocabulary accurately enough to be understood. This comparative perspective prevents A2 Key for Schools from being seen as a “lighter” variant and instead presents it as an exam which operationalizes the same construct through age-sensitive, developmentally appropriate content.

3. The nature of writing assessment and assessment literacy. Writing assessment in the context of international qualifications such as A2 Key for Schools is typically direct and analytic: candidates are required to produce a sample of writing under specified conditions, and trained examiners apply a rating scale with several separate criteria to judge its quality. In the case of A2 Key for Schools, the Cambridge Writing Assessment Scale distinguishes between different dimensions of performance such as content, communicative achievement, organization and language, with descriptors that articulate expectations at each band for A2 (Cambridge University Press & Assessment, 2020, p. 26). This analytic approach allows examiners and teachers to identify not only whether a candidate passes or fails, but also which aspects of their writing are relatively stronger or weaker.

Language assessment literacy is the broader knowledge base that teachers need in order to understand, design, administer and interpret such assessments. Ukrayinska (2024)



conceptualizes language assessment literacy in Ukrainian teacher education as a synergy of knowledge, skills and values that are distributed across courses in pedagogy, psychology, methodology and practicum. Within this perspective, writing assessment is not reduced to scoring scripts; it also involves issues of fairness, validity, washback, feedback and learner agency. For pre-service teachers who will prepare learners for A2 Key for Schools Writing, assessment literacy therefore includes at least three interrelated components: an understanding of how the exam's writing tasks and scales are constructed; the ability to connect these scales with lesson objectives and classroom tasks; and the capacity to use assessment results formatively, to inform future teaching and learning.

4. Core assessment competences for pre-service teachers. In line with the synergetic model proposed by Ukrayinska (2024), the development of assessment literacy for A2 Key for Schools Writing should be distributed across several elements of a teacher-education programme rather than confined to a single testing course. Within the in-service teaching course "International Examinations and the Specificities of Exam Preparation", at least four core competence areas can be identified (Ukrayinska, 2024).

First, pre-service teachers need conceptual and procedural knowledge of the A2 Key for Schools exam: structure, timing, task types, rating scales and reporting of results. This includes the ability to read and interpret official documentation such as the Handbook for Teachers and authentic exam papers, and to extract from them clear learning objectives for their own students (Cambridge University Press & Assessment, 2022, 2024). Such knowledge aligns with broader conceptualizations of teacher assessment literacy, emphasizing understanding both the technical and interpretive aspects of assessment (Willis et al., 2013).

Second, they require practical skills in designing writing tasks and lesson sequences that reflect the exam construct while maintaining a focus on communicative development. Recent work on task-based learning proposes a pedagogical cycle in which teachers experience tasks as learners, analyse their features, adapt them to local contexts and subsequently reflect on learner output (Chiappini & Mansur, 2021). This task-based orientation can be applied to A2 Key for Schools writing, encouraging pre-service teachers to move beyond narrow "test practice" towards richer instructional sequences that combine exam preparation with language learning (Willis et al., 2013).

Third, pre-service teachers need well-developed competences in feedback and learner support. Recent teacher-development literature emphasizes reflective approaches to classroom assessment in which trainees analyse learner work, share evidence with peers and experiment with feedback techniques (Chiappini & Mansur, 2021; Gaballo & Silk, 2022). Integrating such approaches into exam-preparation courses helps future teachers to conceptualise writing assessment as a dialogic process that can foster learner autonomy (Willis et al., 2013).

Finally, pre-service teachers should develop the ability to use mock exams and exam-style tasks diagnostically and ethically. This involves designing trial tests, applying the rating scale at least informally, discussing results with students, and using the insights gained to plan future lessons. The following sections consider these practical aspects in more detail.

5. A2 Key for Schools Writing: task types, can-do descriptors and learner expectations. The two main writing tasks in A2 Key for Schools correspond broadly to important real-life text types for teenagers: short messages and short stories. In the email or note, candidates are expected to respond to three specific prompts, covering content points



such as thanking, inviting, explaining or suggesting. In the story, they must narrate a simple sequence of events based on visual prompts, typically using the past simple and basic time expressions (Cambridge University Press & Assessment, 2022, 2024).

The underlying expectations can be linked to CEFR A2 descriptors for written production, which describe learners at this level as being able to write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need and to describe aspects of their everyday life in simple phrases and sentences. Cambridge's latest handbook illustrates how these descriptors are operationalized through level-appropriate topics such as weekends, school events, family visits and hobbies (Cambridge University Press & Assessment, 2020). For pre-service teachers, comparing the can-do statements with sample exam tasks and candidate scripts is a powerful way of understanding what A2 learners realistically can and cannot do in writing.

Within the in-service course, teacher educators can guide students through activities in which they match exam tasks to CEFR descriptors, critique the wording of rubrics, evaluate the clarity of prompts and rephrase them for their own learners. Such activities help future teachers to see exam tasks not as external, fixed objects but as instances of broader pedagogical principles related to level, topic choice and task demand.

6. Applying the 1–5 analytic assessment criteria to diagnose writing sub-skills. Within A2 Key for Schools, writing performance is assessed analytically using a banded scale across three sub-scales: Content, Organization and Language. In the official A2 Key for Schools Handbook for Teachers (digital edition), the Assessment of Writing scale (p. 26) sets out descriptors for each band, operationalized as a six-point scale from 0 to 5, where Band 0 is used when the writing does not meet the minimum criteria and Bands 1–5 describe qualitatively different levels of successful performance (Cambridge University Press & Assessment, 2020, p. 26). In practice, teacher training often focuses on the positive bands 1–5, which profile the strengths and weaknesses of candidates whose texts are at least partially successful.

Each of the three sub-scales targets a specific cluster of writing sub-skills: Content: how fully and appropriately the task is addressed, whether all required content points are included, and to what extent the target reader is “informed”; Organization: how coherently ideas are ordered, whether there is a recognizable beginning, middle and end, and how effectively simple linking devices (e.g. and, but, because, then) are used; Language: the range and control of basic vocabulary and grammar appropriate to A2, together with the impact of errors on intelligibility (Cambridge University Press & Assessment, 2020, p. 26).

The descriptors are cumulative and hierarchical: higher bands presuppose the competences of the lower bands but with greater consistency and control. For example, at higher bands for Content, the candidate fully addresses all three prompts and the target reader is clearly informed; at lower bands, some content points may be missing, or irrelevant information may reduce clarity. In Organization, higher bands describe texts that are coherent and logically sequenced with basic but effective linking, whereas lower bands mention very little organization or list-like production. In Language, higher bands accept a limited range of structures and lexis but require that errors do not impede communication; lower bands describe frequent errors that may cause strain for the reader (Cambridge University Press & Assessment, 2020, p. 26).

Because the scale is analytic, it is particularly useful for identifying weak specific sub-skills in learners' writing. A candidate might, for example, receive Content 4,



Organization 2, Language 3 – indicating that they generally include all required ideas (stronger Content) but have difficulties in structuring the text coherently and using linkers (weaker Organization), or Content 2, Organization 3, Language 2 – suggesting that the learner can produce a basic, coherent text but struggles to understand task requirements and has limited control of A2 grammar and vocabulary.

Such profiles enable pre-service teachers to move beyond a global impression and to target discrete writing micro-skills in subsequent lessons. Weak Content bands lead to work on reading rubrics, underlining key words, planning to cover all prompts, and checking content at the end. Weak Organization bands lead to focused tasks on ordering jumbled sentences, grouping ideas into paragraphs, and practicing a small set of linkers. Weak Language bands lead to remedial work on high-frequency vocabulary from the A2 Key wordlist, control of present and past simple, basic sentence patterns and punctuation.

In this way, the 1–5 (0–5) scale serves a dual function. Summative, it provides a standardized metric for exam marking. Formatively, it offers a structured diagnostic profile that can inform lesson planning, differentiation and feedback. This dual function is consistent with current conceptions of language assessment literacy in Ukrainian teacher education. Ukrayinska (2024) argues that assessment literacy should enable future teachers not only to administer tests, but also to interpret assessment evidence and use it to make informed pedagogical decisions in areas such as planning, feedback and learner support (Ukrayinska, 2024).

7. Brainstorming and task analysis as prerequisites for targeted use of assessment criteria. Effective use of the 1–5 analytic criteria in A2 Key for Schools Writing requires systematic pre-writing practice in brainstorming and task analysis. Without clarifying the task and generating ideas first, weaknesses in Content and Organization are likely regardless of language proficiency. Pre-service teachers should therefore treat guided brainstorming and task analysis as essential components of exam preparation. Brainstorming enhances Content by helping learners identify all required points and expand brief responses into meaningful sentences. Organizational brainstorming –planning beginning, middle, and end of a story or email – supports coherent texts and stronger Organization scores. Pre-service teachers must also learn to deconstruct tasks into communicative purpose, target reader, content points, text type, tone, word count, and timing, using resources such as the A2 Key for Schools Handbook and authentic exam papers (Cambridge University Press & Assessment, 2022, 2024). This systematic approach allows teachers to anticipate common learner errors, design targeted pre-writing activities (e.g., WH-question grids, peer idea checks), and link post-writing feedback to specific analytic criteria. In this way, brainstorming and task analysis are integral to developing assessment literacy and improving learners' writing performance.

8. Lesson staging and method diversification in A2 writing instruction. Effective teaching for high-stakes examination success is grounded in a coherent lesson structure that scaffolds learners' progression from guided language practice to independent exam-format writing. The Cambridge guide *Developing Reading Skills for A2 Key for Schools* demonstrates that reading and writing can be integrated within a coherent instructional sequence in which learners first engage with input texts, subsequently notice relevant linguistic features, and ultimately produce their own written responses (Cambridge University Press & Assessment, 2020). This integrated approach is readily adaptable to writing lessons that address both exam format familiarity and broader communicative development.



A typical lesson targeting the email task may include several pedagogically sequenced stages: an introductory lead-in that activates learners' prior experience with digital communication; task analysis, during which candidates examine the structure of an exam prompt and identify required content points; model analysis based on an authentic sample answer; language clarification focusing on functional phrases and basic cohesive devices; guided writing with partial scaffolding; and a brief exam-style writing stage completed under light timing constraints (Cambridge University Press & Assessment, 2022, 2024).

Recent discussions of task-based learning highlight the importance of teachers experiencing tasks from the learner's perspective, analysing their design and adapting them to the needs of specific groups (Chiappini & Mansur, 2021). Building on these insights, the proposed course can guide pre-service teachers in developing diversified instructional programmes that integrate both exam-oriented tasks and broader communicative writing activities. Examples include short class blogs, collaborative stories and simple project-based writing sequences which allow learners to recycle language from the A2 Key for Schools syllabus while providing greater variety and opportunities for personalisation.

Diversification is especially crucial in contexts where teachers instruct groups preparing for both A2 Key and A2 Key for Schools, or where learners cover a broad age range. For younger learners, instruction may prioritize school-related and leisure topics, incorporating visual or game-based prompts; for older adolescents, teaching may include tasks reflecting independent-life or academic contexts. Cultivating such a methodological repertoire enables future teachers to maintain a balance between authentic exam practice and ongoing language development, ensuring that instructional activities are both pedagogically effective and age-appropriate.

9. Feedback, reflection, and learner training. Feedback is crucial for developing writing skills and exam readiness. Cambridge materials emphasize checklists and simplified assessment scales to help learners understand expectations and engage in self- and peer-assessment (Cambridge University Press & Assessment, 2020). For pre-service teachers, effective use of these tools is a key aspect of assessment literacy. Teacher-education programmes can create reflective spaces, such as micro-teaching sessions, where trainees design short writing tasks, collect peers' texts, apply simplified scales, and discuss feedback strategies (Gaballos, & Silk, 2022). Practical frameworks from DELTA Teacher Development guide iterative reflection: planning a lesson, collecting learner output, analyzing it against the exam scale, and adjusting subsequent lessons. This approach positions feedback as an ongoing process that develops learners' awareness of task requirements, timing, planning, and checking strategies.

10. Mock tests, timing, and exam strategy. Mock exams are essential for preparing candidates for timed writing tasks, but their effectiveness depends on careful planning, administration, and review. Oxford University Press and Macmillan Education guides highlight the importance of combining realistic practice with explicit strategy training, model answers, and clear revision checklists (Gatens, 2022; Oxford University Press, 2023; Macmillan Education, 2023). For A2 Key for Schools Writing, pre-service teachers should learn to design mock tasks that replicate exam conditions within a pedagogical cycle. Learners can be guided to manage their time, underline key rubric words, address all content points, and review for errors. Post-task feedback using simplified writing scales, self-assessment, and target-setting supports continuous improvement. Teacher-education courses can model selecting authentic tasks, briefing learners, managing timing, and



conducting post-exam reviews, transforming exam strategy from implicit “tips and tricks” into a principled aspect of assessment literacy.

11. Implications for the in-service course and teacher-education curricula. The analysis presented above yields several implications for the further development of the in-service (pre-service) teaching course “*International Examinations and the Specificities of Exam Preparation*” at Khmelnytskyi National University. As the course already constitutes a stable element of the curriculum and functions as a platform for integrating international examination materials into methodology and assessment training, the proposed framework should be viewed not as a blueprint for a new course, but as a means for its systematic refinement.

First, the course may continue to employ the most recent official resources issued by Cambridge University Press & Assessment, including the *A2 Key for Schools Handbook for Teachers*, authentic exam papers and teacher-development guides. These materials form the primary evidence base for understanding the exam construct and enable coherent alignment between university-level learning objectives and actual exam requirements.

Second, the course can further strengthen the integration of principles and practices drawn from contemporary international teacher-development literature. Task-based and teacher-development resources, together with accounts of reflective practice in teacher-training contexts, offer concrete models for connecting methodology with assessment and learner reflection (Chiappini & Mansur, 2021; Delta Publishing, 2024; Gaballo & Silk, 2022). Likewise, exam-preparation series produced by major publishers demonstrate how graded practice, strategy training and structured feedback can be systematically combined to develop exam competence over time (Gatens, 2022; Oxford University Press, 2023; Macmillan Education, 2023). Incorporating such models into the course design can help pre-service teachers to link exam preparation with broader pedagogical goals and to approach assessment as an integral part of teaching and learning.

Third, in line with Ukrayinska’s synergetic conception of assessment literacy, the course may enhance coordination across methodology, practicum and independent study components. Such integration would ensure that pre-service teachers encounter A2 Key for Schools writing tasks in multiple roles: as learners, as analysts of exam materials, as novice assessors and as beginning teachers (Ukrayinska, 2024). This repeated engagement increases the likelihood that assessment literacy for A2 Key for Schools Writing will become a durable component of their professional identity rather than a short-term, exam-specific competence.

We draw on the findings of Looney, Cumming, van Der Kleij, and Harris (2018), which provide an additional conceptual foundation by reconceptualizing teachers as assessors and emphasizing the notion of teacher assessment identity (Looney et al., 2018). The authors argue that teachers function not merely as implementers of assessment tools but as reflective practitioners who actively shape how assessment informs learning. Their work highlights the interplay between teachers’ beliefs, knowledge and assessment practices, underscoring the importance of developing assessment literacy as an integral element of professional preparation. Within the context of pre-service English teachers’ preparation for A2 Key for Schools Writing, this perspective is particularly relevant. The conceptualization offered by Looney et al. (2018) reinforces the argument that future teachers must be equipped to act as informed and responsible assessors – capable of analysing writing tasks, applying analytic criteria, delivering formative feedback and guiding learners through high-stakes writing assessments (Looney et al., 2018). By



foregrounding assessment identity, their research supports the need for deliberate and systematic integration of assessment literacy into teacher-education curricula, ensuring that graduates can manage exam-oriented writing tasks both effectively and ethically.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

As A2 Key for Schools gains prominence in secondary education, pre-service English teachers must be prepared as both communicative instructors and informed assessors of high-stakes writing tasks. Based on the in-service course at Khmelnytskyi National University, the proposed framework identifies core competences: understanding A2 Key for Schools Writing tasks, differentiating between A2 Key and A2 Key for Schools, designing diversified lessons integrating exam practice with communicative development, applying analytic scales and feedback tools, and ethically planning and reviewing mock exams. Implementing this framework strengthens alignment between university training and school practice, fostering both improved learner performance and reflective, principled, learner-centered teaching.

Future research could explore the long-term impact of exam-focused assessment literacy on classroom outcomes, adaptation of the framework to other CEFR-aligned exams, and the integration of digital assessment tools to enhance pre-service teachers' training.

REFERENCES

1. Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 205–221). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_12
2. Brevik, L. M., Blikstad-Balas, M., & Engelen, K. L. (2017). Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 164–184. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239611>
3. Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
4. Cambridge University Press & Assessment. (2020). *A2 Key for Schools: Handbook for teachers. For exams from 2020 (digital edition)*. Cambridge University Press & Assessment.
5. Cambridge University Press & Assessment. (2022). *A2 Key for Schools 2: Authentic examination papers from Cambridge Assessment English (Student's Book with answers)*. Cambridge University Press & Assessment.
6. Cambridge University Press & Assessment. (2024). *Developing reading skills for A2 Key for Schools: A guide for teachers*. Cambridge Assessment English Teacher Professional Development.
7. Chiappini, R., & Mansur, E. (2021). *Activities for Mediation: Building bridges in the ELT classroom*. DELTA Publishing.
8. Delta Publishing. (2024). *Learning to teach vocabulary (DELTA Teacher Development Series)*. Delta Publishing.
9. DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>



10. Gaballo, V., & Silk, K. (2022). Translating spaces: Thoughts on online teacher training. *The Teacher Trainer Journal*, 35(3). Pilgrims.
11. Gatens, M. (2022). *Cambridge IGCSE ICT: Exam success guide* (3rd ed.). Oxford University Press.
12. Giraldo, F., & Murcia, D. (2019). Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 243–259. <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>
13. Güngör, M. A., & Güngör, M. N. (2023). Developing pre-service teachers' assessment literacy in the practicum: An action research study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(7), 73–88. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6182>
14. Inbar, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
15. Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education: A sociocultural perspective. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878033>
16. Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualizing the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
17. Lutovac, S., & Flores, M. A. (2022). Conceptions of assessment in pre-service teachers' narratives of students' failure. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 55–71. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935736>
18. Macmillan Education. (2023). *Optimize exam course (A2–B2)*. Macmillan Education.
19. McGee, J., & Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education*, 36(5-6), 522–532. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977753>
20. Oxford University Press. (2023). *Cambridge Exam Success: Exam success guides for Cambridge IGCSE & O Level and AS & A Level*. Oxford University Press.
21. Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371–391. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6>
22. Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x>
23. Swann, J., Andrews, I., & Ecclestone, K. (2011). Rolling out and scaling up: the effects of a problem-based approach to developing teachers' assessment practice. *Educational Action Research*, 19(4), 531–547. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011./625707>
24. Ukrayinska, O. (2024). Synergies in developing pre-service teachers' language assessment literacy in Ukrainian universities. *Education Sciences*, 14(3), 223.
25. Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualizing teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9>



Дата першого надходження статті: 14 серпня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 16 листопада 2025 р.

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

PhD in Physical Activity and Sports Sciences and Techniques, **MAAMRI BILLAL**
Institute of Physical Education and Sports, University of Mohamed Boudiaf, Oran, Algeria
Email: bilalmaamri476@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4840-8281>

PhD in Physical Activity and Sports Sciences and Techniques, **HAMMOUDI ALAEDDINE**
Institute of Physical Education and Sports, University of Mohamed Boudiaf, Oran, Algeria
Email: hammoudialedine66@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/009-0005-3678-186X>

PhD in Physical Activity and Sports Sciences and Techniques, **BELGOUCHI RABAH**
Laboratory of Cognitive Dimensions and Applied Conceptions
in Sports Training Sciences, Algeria
Email: rabah.belgouchi@lagh-univ.dz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9043-1341>

THE ROLE OF FIELD TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT TRAINEES' COMPETENCY FOR PHYSICAL EDUCATION LESSONS PLANNING: EXPERIENCE OF ALGERIA

ABSTRACT

This study examined the effect of field training on the development of planning competency among student trainees in physical education. The research was motivated by the recognition that professional preparation requires the integration of theoretical knowledge with practical experience. A randomly selected sample of 75 students, drawn from a population of 161 enrolled in a teacher education program in Algeria, participated in the study. The descriptive method was applied as the most appropriate approach, and data were collected through a structured and validated questionnaire designed to measure planning skills, lesson design, and instructional strategies.

Findings indicated that field training significantly enhanced planning competency, particularly in lesson organization, time management, and the selection of teaching methods. The results also emphasized the importance of linking coursework with practice and highlighted the role of supervision by mentors and cooperating teachers in improving the quality of trainees' planning and reflective practices.

The study recommends strengthening field training programs and aligning them more closely with the objectives of physical education teacher education curricula. It further suggests emphasizing continuous evaluation, constructive feedback, and effective pedagogical guidance to ensure the acquisition of sustainable competencies transferable to professional practice. The findings confirm that field training constitutes an essential



component in preparing qualified physical education teachers capable of meeting the demands of the profession.

Future research should include comparisons across different specializations, academic levels, or teacher training institutions at both national and international levels. Such studies would contribute to the development of teacher education programs and the design of more effective strategies in physical education and sports, thereby enhancing the quality of academic and professional preparation of student teachers and responding to the requirements of modern schooling.

Keywords: *field training, planning competency, physical education, student trainees, teacher preparation, Algeria.*

РОЛЬ ПОЛЬОВОГО НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ З ПЛАНУВАННЯ УРОКІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ДОСВІД АЛЖИРУ

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено роль польового навчання у формуванні й розвитку компетентності з планування уроків фізичного виховання серед студентів-практикантів в Алжирі. Мотивом дослідження стало усвідомлення того, що професійна підготовка вимагає інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом. До вибірки увійшли 75 студентів, відібраних випадковим чином із загальної сукупності 161 учасника програми підготовки вчителів. У роботі застосовано описовий метод, а збір даних здійснювався за допомогою структурованої та валідованої анкети, спрямованої на оцінку планувальних умінь, розробки уроків та використання методів навчання.

Результати показали, що педагогічна практика суттєво підвищила планувальну компетентність, зокрема в організації уроків, управлінні часом та виборі педагогічних методів. Також було підкреслено важливість поєднання теоретичного навчання з практикою та роль наставництва викладачів і вчителів-кураторів у вдосконаленні якості планування й рефлексивної діяльності студентів-практикантів в Алжирі.

У результаті дослідження сформульовано рекомендації щодо посилення програм педагогічної практики та узгодження їх із завданнями навчальних планів підготовки вчителів фізичного виховання. Крім того, обґрунтовано важливість безперервного оцінювання, конструктивного зворотного зв'язку та ефективного педагогічного супроводу для забезпечення набуття стійких компетентностей, які можна застосувати у професійній діяльності. Отримані результати підтверджують, що педагогічна практика є ключовим елементом підготовки кваліфікованих учителів фізичного виховання, здатних відповідати вимогам професії.

Майбутні дослідження повинні включати порівняння різних спеціалізацій, академічних рівнів або закладів підготовки вчителів як на національному, так і на міжнародному рівнях. Такі дослідження сприятимуть розробці програм підготовки вчителів та більш ефективних стратегій у фізичному вихованні та спорті, тим самим підвищуючи якість академічної та професійної підготовки студентів-вчителів та відповідаючи вимогам сучасної шкільної освіти.

Ключові слова: *педагогічна практика, планувальна компетентність, фізичне виховання, студенти-практиканти, підготовка вчителів, Алжир.*



INTRODUCTION

Preparing teachers to meet professional demands and keep pace with the requirements of the modern era is a matter of continuous concern within educational systems. In light of the high status of physical education within the educational system, many researchers have emphasized the importance of preparing physical education teachers pedagogically, socially, and technically, to make them effective in carrying out the teaching process and developing a personality capable of interacting in various social situations to achieve the goals of physical education and sports (Fernández, 1997). This preparation requires providing necessary experiences and opportunities through programs built on scientific foundations with clear educational objectives. Therefore, it is essential for institutes and higher schools that train physical education teachers to place great importance on field training and ensure that students apply teaching skills accurately.

The role of the supervising teacher in schools goes beyond merely overseeing the ethical aspects of the field training. Rather, they must act as facilitators of the student's professional development and integration into the field. The feedback, discussions, and interventions provided by the supervising teacher during the internship period are critical components in ensuring the student's comprehensive development (De Oliveira Maciel et al., 2022).

Planning a physical education lesson is a structured process aimed at selecting the best possible solutions to achieve the desired objectives, given the available material resources and human elements (Stănescu, 2013). The physical education teacher plays a leadership role in this process by designing, directing, and organizing instructional situations to be applied in order to achieve the targeted outcomes. Therefore, the teacher must possess qualities that enable them to fulfill their mission effectively, which stems from their training, experience, and pedagogical attributes – factors that significantly influence their planning competence (Dimiyati et al., 2018).

Instructional planning ties together the context, learning goals, learning activities, classroom management, and assessment within the adopted model for each unit. It is considered a key teaching skill that allows the teacher to efficiently organize themselves, the students, the available resources, and the facilities, while also guiding students toward clearly defined learning goals with minimal time, effort, and resources. Additionally, planning gives the teacher more confidence when standing in front of the class, allowing them to review the content in advance and appear well-prepared and organized (Sahib et al., 2021).

AIM OF THE STUDY

This study aims to examine the effect of field training on the development of planning competency among student trainees in physical education lessons. The research is grounded in the theoretical assumption that teacher preparation cannot be achieved through theoretical knowledge alone but requires the integration of academic learning with practical experience in real educational settings. This perspective is supported by modern educational theories, which emphasize that teaching competence – particularly planning skills – develops through the interaction between acquired academic knowledge and its application under guided pedagogical supervision. Accordingly, the study seeks to highlight the role of field training as a fundamental component in the preparation of physical education teachers by strengthening their ability to design and organize lessons, select appropriate teaching strategies, and enhance their professional readiness and pedagogical qualifications to perform their future teaching duties effectively.



THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Many education experts affirm that the most important skill in teaching is decision-making, namely the planning phase – the time when the largest number of decisions is made (O'sullivan & Tsangaridou, 1992). Consequently, planning can be considered a fundamental component in ensuring effective teaching (Güneş et al., 2022).

Research findings regarding physical education lesson planning have shown that practical experience significantly contributes to improving planning ability (Derri et al., 2014). The study by (Farhang et al., 2023) revealed that university students initially do not realize the importance of preparing detailed lesson plans as expected of them, but they come to appreciate this importance after several years of practical experience. Some studies have also indicated that planning enhances teaching quality and influences both teacher and student behavior.

Well-organized lessons and the appropriate selection of games and exercises for body conditioning are closely linked to the teacher's level of preparation and training in physical education. Furthermore, knowledge of space, the effects of exercises on various parts of the body, energy consumption, proper breathing, and load control are all key indicators in the teacher's work to ensure healthy and balanced development of learners, especially in early childhood (Elmazi & Koci, 2015).

Field training has received significant attention from researchers across various disciplines, with many studies conducted on the subject. However, few studies at the local level have addressed the specific skills that physical education students should acquire – particularly those investigating student teachers' opinions on the role of practicum programs in developing teaching skills (Feu et al., 2019).

This study aims to clarify the effectiveness and contributions of practical training in educational institutions carried out by student teachers, whether in higher schools of physical education or institutes. It focuses on the role of this training in developing students' planning competence in teaching physical education (Bailey, 2006), and the extent to which they incorporate essential lesson components. The study also analyzes students' perspectives on this matter in detail.

Research Design:

This study adopted the descriptive approach, as it was deemed the most appropriate method for analyzing the phenomenon under investigation and for reaching general and comprehensive conclusions regarding the planning competencies of student trainees in physical education.

Research Population:

The research population consisted of all third-year undergraduate students (N = 161) enrolled at the Institute of Physical Education and Sports, Amar Telidji University, Laghouat, Algeria

Study Sample:

A random sample of 95 students was selected from the research population. The sample included students majoring in Educational Sports Activities and Sports Activities for Children and Adolescents under the LMD system. An exploratory sample of 20 students was excluded to validate the research instrument, leaving 75 participants in the final study sample.

Data Collection Tool: A structured questionnaire was developed and validated to assess the level of planning competency among student trainees. The questionnaire included items measuring lesson design, organization, teaching strategies, and time management.



Procedures and Data Analysis: The questionnaire was distributed to the selected sample under the supervision of the researchers. The collected data were coded, organized, and statistically analyzed using appropriate descriptive statistics to identify the impact of field training on the development of planning competency.

Table 1

Description of the Study Sample

Sample	Number	Percentage
Males	151	93.79 %
Females	10	6.21 %
Total	161	100 %

Study Tool : A questionnaire was distributed to third-year undergraduate students, consisting of 30 statements. We used a three-point Likert scale for responses, with the options: Always = 3 points; Sometimes = 2 points; Rarely = 1 point.

Table 2

Dimensions of the Questionnaire and Corresponding Statement Numbers

Dimension	Description	Statement Numbers
First	The impact of field training on the development of planning skills	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11
Second	The role of the supervising teacher in helping the trainee develop planning skills	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Third	How lesson management is affected by planning skills based on the available work environment	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Pilot Study: To ensure the reliability and validity of the instrument used in this study, a pilot study was conducted on a sample of 20 third-year LMD undergraduate students from the Institute of Physical Education and Sports.

Study Domains:

- Human Domain: Third-year undergraduate students from the Institute of Physical Education and Sports in Laghouat.

- Time Domain: From December 4, 2024, to July 10, 2025.

- Place Domain: Institute of Physical Education and Sports.

Validity and Reliability: Face Validity (Apparent Validity): The questionnaire was presented to a panel of experts to assess the appropriateness of the items. Based on their feedback, some statements were revised, and additional items were added. The questionnaire was finalized to include 30 items.

Construct Validity (Hypothetical Construct Validity): This type of validity includes various methods. In this study, internal consistency was used, which involves examining the degree to which each item correlates with the total score of the questionnaire. This method helps estimate the construct validity by calculating the correlation coefficient between the score of each individual item and the overall questionnaire score.



Table 3

Correlation Coefficient of Each Item with the Total Score

Item No.	Correlation Coefficient	Significance Level	Item No.	Correlation Coefficient	Significance Level	Item No.	Correlation Coefficient	Significance Level
01	7.39	0.05	12	7.78	0.05	21	6.51	0.05
02	6.97	0.05	13	7.69	0.05	22	7.73	0.05
03	7.69	0.05	14	6.24	0.05	23	8.65	0.05
04	8.80	0.05	15	4.10	0.05	24	7.57	0.05
05	6.95	0.05	16	6.77	0.05	25	7.24	0.05
06	5.80	0.05	17	5.72	0.05	26	8.66	0.05
07	9.40	0.05	18	6.47	0.05	27	7.37	0.05
08	6.95	0.05	19	7.69	0.05	28	8.60	0.05
09	6.24	0.05	20	2.80	0.05	29	6.41	0.05
10	5.35	0.05	–	–	–	30	5.73	0.05
11	6.40	0.05	–	–	–	–	–	–

Source: Researcher's work using SPSS statistical software.

It is evident from the table that the correlation coefficient for each item in the questionnaire is significantly correlated with the total score of the instrument, with all correlations showing statistical significance at the 0.05 level.

Table 4

Correlation Coefficient of Each Dimension with the Total Score

Dimension	Correlation Coefficient	Significance Level
Dimension 1: The impact of the field training module on developing lesson planning skills	0.835	0.05
Dimension 2: The role of the supervising teacher in helping the trainee develop planning skills	0.818	0.05
Dimension 3: Managing the session through the use of planning skills based on available teaching aids	0.687	0.05

Source: Researcher's work using SPSS statistical software.

Reliability: In this study, we adopted the test-retest method to assess the reliability of the research instrument. This method involves re-administering the questionnaire to the same individuals from the pilot sample under similar conditions. The Pearson correlation coefficient was then calculated between the results of the first and second applications. This coefficient reflects the consistency of the tool over time and is referred to as the stability coefficient.

The questionnaire was distributed to a sample of 20 third-year students, and after approximately two weeks, the same test was reapplied to the same group. The Pearson correlation coefficient was computed for each dimension, and the results are presented in the following table:



Table 5

Results of the Pilot Study – Test-Retest Reliability

Dimension	Pearson Reliability Coefficient (<i>r</i>)
Dimension 1: The impact of field training on developing lesson planning skills	<i>r</i> = 0.9373
Dimension 2: The role of the supervising teacher in developing planning skills	<i>r</i> = 0.8965
Dimension 3: Managing the session through planning and use of available resources	<i>r</i> = 0.9076

Source: Prepared by the researcher using SPSS.

The obtained correlation coefficients indicate a high degree of reliability for all three dimensions, with values exceeding 0.89. This confirms that the instrument is consistent and stable over time, thereby supporting its suitability for use in the main study.

RESULTS

The results of this research serve as a response to several questions about the extent to which the field training module helps student teachers develop planning skills, as well as the role played by the supervising teacher's expertise in following up with students at training institutions. It also explores how student teachers apply lesson planning skills within the available context, through direct field exposure and interaction with pupils.

All of these questions will be addressed in this study, whose results are also expected to contribute to improving the quality of physical education teacher training, thereby positively impacting physical education classes and their role in promoting public health. Hence, this study clearly demonstrates its value through its various dimensions by contributing to the development of strategies for the planning process – strategies that directly influence the teaching and learning environment.

Presentation of Results for the First Dimension:

Table 6

Results of Aggregated Frequencies and Chi-Square (χ^2) Values

Response	Frequencies	Percentage (%)	χ^2 Calculated	χ^2 Tabulated	df	Mean	Standard Deviation	Significance Level
Always	273	41.36	19.14	9.35	1	2.24	4.78	0.05
Sometimes	276	41.83						
Rarely	111	16.81						
Total	660	100						

Source: Prepared by the researcher using SPSS.

Based on the table shown above, it is clear that the percentage of responses with “Always” was 41.36 %, while the percentage of “Sometimes” responses was 41.83 %, which is a rate close to the former. The “Rarely” response came last with 16.81 %. After analyzing the table and comparing these percentages with the corresponding cumulative frequencies, we calculated the Chi-square (χ^2) value, which was found to be 19.46, while



the critical Chi-square value at the 0.05 significance level was 9.35. Since the calculated Chi-square value is greater than the critical value, this indicates that the practical field training scale has a significant impact on developing lesson planning competence among student trainees.

Presentation of the Results of the Second Dimension:

Table 7

Results of Aggregated Frequencies and Chi-Square (χ^2) Values

Response	Frequencies	Percentage (%)	χ^2 Calculated	χ^2 Tabulated	df	Mean	Standard Deviation	Significance Level
Always	235	47.22	15.80	9.35	1	2.35	4.48	0.05
Sometimes	219	40.56						
Rarely	68	12.22						
Total	522	100						

Source: Prepared by the researcher using SPSS.

Based on the table shown above, the percentage of responses with “Always” was 41.36 %, while the percentage of “Sometimes” responses was 41.83 %, which is a rate close to the former. The “Rarely” response came last with 16.81 %. After analyzing the table and comparing these percentages with the corresponding cumulative frequencies, we calculated the Chi-square (χ^2) value, which was found to be 19.46, while the critical Chi-square value at the 0.05 significance level was 9.35. Since the calculated Chi-square value is greater than the critical value, this indicates that the practical field training scale has a significant impact on developing lesson planning competence among student trainees.

Presentation of the results of the Third Dimension:

Table 8

Results of Aggregated Frequencies and Chi-Square (χ^2) Values

Response	Frequencies	Percentage (%)	χ^2 Calculated	χ^2 Tabulated	df	Mean	Standard Deviation	Significance Level
Always	289	48.24	27.40	9.35	1	2.33	4.47	0.05
Sometimes	224	37.27						
Rarely	87	14.49						
Total	600	100						

Source: Prepared by the researcher using SPSS.

Based on the table shown above, it is evident that the percentage of responses with “Always” was 48.24 %, while the percentage of “Sometimes” was 37.27 %, which is close to the former. The “Rarely” response accounted for 14.49 %. After analyzing the table and comparing these percentages with the corresponding cumulative frequencies, we calculated the Chi-square (χ^2) value, which was estimated at 19.46, while the critical Chi-square value at the 0.05 significance level was 9.35. Since the calculated Chi-square value is greater than the critical value, this indicates that the work environment may contribute to helping the student trainee manage the lesson by utilizing their lesson planning skills.



To verify the first hypothesis stating that field training in the applied training module has an impact on developing lesson planning competence among trainee students, we refer to the results shown in Table 6. These results indicate the presence of a statistically significant relationship, as the calculated Chi-square value (χ^2) reached 19.14, which is higher than the tabulated Chi-square value of 9.35 at a significance level of 0.05, confirming the validity of this hypothesis.

These findings are consistent with the study by Sahib et al., (2021) that field training is a fundamental factor in enabling trainee students to apply all teaching skills during the preparation period and to implement theoretical foundations covered at the university. It plays a crucial role in developing planning competence among future teachers, as they become accustomed to designing, guiding, and organizing educational situations with the goal of achieving desired learning outcomes. To succeed in this, the trainee must possess qualities that enable them to carry out their duties effectively – qualities shaped by their training, experience, and educational traits. These results also align with the findings of Güneş (Güneş et al., 2022).

The second hypothesis states that the supervising teacher helps the trainee student develop planning skills through the experience provided during field training. According to the results shown in Table 7, there is a statistically significant relationship, with the calculated Chi-square value (χ^2) reaching 15.80, which is again higher than the tabulated value of 9.35 at a 0.05 level of significance, confirming the validity of this hypothesis. These findings align with the studies by Mitrevski et al. (2017) and Almeida et al. (2020). Field training plays a crucial role in shaping the student into a future physical education teacher, as it provides a real pedagogical experience and allows the trainee to practice teaching within the school environment. Having a school-based supervising teacher who is understanding, welcoming, and equipped with the traits of an effective educator is essential for ensuring the trainee gains a rich and beneficial experience.

The third hypothesis states that the working environment can help the trainee student manage the lesson by applying planning skills. According to the results presented in Table (08), there is a statistically significant relationship, with the calculated Chi-square value (χ^2) reaching 27.40, which is higher than the tabulated value of 9.35 at the 0.05 significance level, thus confirming this hypothesis.

These findings are consistent with the studies of Mitrevski et al. (2017), Almeida et al. (2020), and Gunes et al. (2022). They show that managing a physical education session is a critical skill for the trainee, relying on their developed planning mindset and the availability of appropriate conditions for lesson implementation – such as suitable practice space, educational materials, and safety measures.

Once these factors are ensured, the trainee teacher can plan the lesson effectively to meet the desired goals and manage the session smoothly. This reflects their ability to translate theoretical knowledge and academic training into real-life application during their practical experience at the institute.

The results obtained, as shown in Tables 6, 7 and 8, clearly indicate that the field training module plays a major role in developing lesson planning skills among student trainees. These findings are consistent with the studies by Dimyati et al. (2018) and Derri et al. (2014). Additionally, the supervising teacher plays a crucial role in guiding the trainees by sharing their experience and helping develop their planning competencies. Moreover, the students demonstrated the ability to effectively manage the lesson through prior planning. Therefore, it can be concluded that field training in educational institutions



can significantly support student trainees in acquiring the skill of planning physical education lessons.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

In analyzing the results of this study, we found that the outcomes obtained indicate that field training is one of the most important means of developing in trainee students the essential qualities required for teacher preparation and enhancing their teaching skills, such as execution, evaluation, and especially the skill of lesson planning for physical education and sports classes, as well as preparing them to become future teachers. There is a proportional relationship between students who undertake field training during their internship and their formation as teachers.

Our research highlighted the significant value of field training through the skills acquired by trainee students, which provide a solid foundation for understanding essential teaching competencies. Field training holds great importance as one of the main pillars in preparing physical education and sports teachers, playing a vital role in improving the physical education and sports program and enabling students to benefit from its outcomes and recommendations.

It is the only context in which the trainee teacher can translate the knowledge, theories, and concepts acquired into actual practice, bridging the gap between academic learning and professional application. During this period, the supervising teacher acts as the central link, providing trainees with valuable knowledge and experience. Field training also involves the practical application of principles, skills, and methods learned by the trainee both intellectually, academically, and pedagogically during their studies.

Ultimately, field training fosters the integration of theory and practice, enabling students to apply theoretical concepts and implement pedagogical approaches effectively. In addition, it helps reduce psychological pressures on trainee students and has a direct impact on shaping the teacher's personality in all aspects.

Based on the results of our study, we propose the following recommendations:

- Emphasize the need to equip trainee students with comprehensive knowledge of physical education and sports curricula and programs, considering the value that field training offers.
- Encourage supervising teachers to provide guidance to trainee students whenever deemed necessary.
- Ensure the relevance of the content delivered by trainee students and keep them informed of updates in the field of physical education.
- Increase coordination between the supervising teacher and the trainee student to improve the quality of the training experience.
- Guide students in how to develop and plan training programs as part of their professional preparation.

This study opens broad perspectives for researchers and specialists in the field of physical education and sports, as it highlights the importance of field training in developing professional competencies of student teachers, particularly planning skills. The findings may serve as a foundation for more in-depth studies aimed at exploring the relationship between field training and other teaching competencies, such as assessment skills, pedagogical communication, and classroom management. Future research could also expand to include comparisons across different specializations, academic levels, or teacher training institutions at both national and international levels. Such studies would contribute to the development of teacher education programs and the design of more effective



strategies in physical education and sports, thereby enhancing the quality of academic and professional preparation of student teachers and responding to the requirements of modern schooling.

REFERENCES

1. Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
2. De Oliveira Maciel, A., Mota Neves De Almeida, S., & De Freitas Pontes Júnior, J. A. (2022). The role of the supervising teacher in the curricular internship: What do publications say? *Tendencias Pedagógicas*, 39, 137–151. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.011>
3. Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early Professional Development of Physical Education Teachers: Effects on Lesson Planning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 778–783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.320>
4. Dimiyati, M., Komarudin, M., Susanto, E., & Purwanto, J. (2018). The Capabilities of Sports Education Teachers in Making Character Oriented Lesson Plans and Learning Practices. *Proceedings of the 2nd Yogyakarta International Seminar on Health, Physical Education, and Sport Science (YISHPESS 2018) and 1st Conference on Interdisciplinary Approach in Sports (CoIS 2018)*, Yogyakarta, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/yishpess-cois-18.2018.49>
5. Elmazi, R., & Koci, L. (2015). Organizing of Physical Education Teaching Classes and Methods to be Used to Achieve the Intended Objectives. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1slp97>
6. Farhang, Asst & Hashemi, Asst & Ghorianfar, Sakhi Murad. (2023). Lesson Plan and Its Importance in Teaching Process. *International Journal of Current Science Research and Review*, 06(08). 10.47191/ijcsrr/V6-i8-57.
7. Fernández, B. (1997). Physical Education Teacher Preparation. Critical postmodernism in human movement. *Physical Education, and Sport*, 121.
8. Feu, S., García-Rubio, J., Gamero, M. D. G., & Ibáñez, S. J. (2019). Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. *PLOS ONE*, 14(3), e0212833. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212833>
9. Güneş, B., Mirzeoglu, A. D., Karadag, O., Atli, K., & Yalcinkaya, N. (2022). Evaluation of Daily Lesson Planning Competency of Physical Education and Sports Teachers. *Journal of Qualitative Research in Education*, 22(32). <https://doi.org/10.14689/enad.32.1550>
10. O'Sullivan, M., & Tsangaridou, N. (1992). What Undergraduate Physical Education Majors Learn during a Field Experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 381–392. <https://doi.org/10.1080/02701367.1992.10608760>
11. Sahib, A., Danim, S., Sahono, B., & Somantri, M. (2021). The Implementation of Classroom Management in Teaching and Learning Activities. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(4), 562. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v8i4.2587>
12. Stănescu, M. (2013). Planning Physical Education – from Theory to Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 790–794. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207>



Дата першого надходження статті: 08 вересня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 06 грудня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-3](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-3)

PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow of the NAES of Ukraine,
EVELINA TSAROVA
Khmelnitskyi Centre for Vocational Education in the Field of Services, Ukraine
E-mail: evelina76@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-6670>

**ASSESSING TEACHER PROFESSIONAL COMPETENCE
IN VOCATIONAL COLLEGES ACROSS EU COUNTRIES:
PROSPECTS FOR UKRAINE**

ABSTRACT

This article examines the assessment of professional competence in vocational education and training (VET) across European Union countries and explores prospects for Ukraine. VET teaching requires not only mastery of instructional methods but also integration of technical expertise, workplace realities, and transversal skills. EU frameworks such as EQAVET, Cedefop guidelines, and DigCompEdu provide structured approaches to competence assessment, emphasising quality assurance, outcome-orientated evaluation, continuous professional development, and digital pedagogy. National practices vary: dual systems in Germany and Austria involve workplace mentors; Nordic countries emphasise peer observation and reflective practice; Southern European countries rely on structured reports, while Central and Eastern European systems are transitioning toward EU-aligned frameworks. Common methods include self-assessment, peer and external observation, professional portfolios, learner and employer feedback, and digital competence evaluation. Challenges such as fragmented standards, resource constraints, digital readiness gaps, and overreliance on compliance-based indicators persist, highlighting the need for context-sensitive adaptation.

It is stated that assessment data should be used for targeted professional development and practical guidance for teachers working under high-stress or disrupted conditions. For Ukraine, adopting multi-method, reflective, and digitally integrated assessment systems can enhance teaching quality, align VET with labour-market needs, and support teacher professionalisation, even under wartime conditions. Practical recommendations include strengthening employer collaboration, embedding digital competence, fostering formative and reflective practices, ensuring flexible assessment tools, and balancing accountability with support. Future research should examine the effectiveness of these approaches and their impact on student outcomes in the Ukrainian context, contributing to evidence-based VET reform and resilience.

Keywords: vocational education, pedagogical competence, teacher assessment, EU frameworks, professional development.



ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ У КРАЇНАХ ЄС: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

АНОТАЦІЯ

У статті порушено проблему оцінювання розвитку професійної компетентності педагогічних фахівців фахових коледжів у країнах ЄС. Розглянуто перспективи для системи професійної (професійно-технічної) освіти в Україні. Встановлено, що процес викладання у професійній освіті вимагає від педагогів не лише володіння ефективними методами навчання, а й інтеграції технічної експертизи, знання реалій робочого середовища та розвитку наскрізних навичок. Досліджено, що рамки ЄС, такі як EQAVET, керівні настанови Cedefop та DigCompEdu, здебільшого зосереджені на структурованих підходах до оцінювання професійної компетентності педагогів, зокрема забезпеченні якості освіти, безперервному професійному розвитку та цифровій педагогіці. Водночас національні практики суттєво відрізняються: у Німеччині та Австрії дуальні системи освіти передбачають участь наставників на робочому місці; увага країн Північної Європи сфокусована на взаємному спостереженні та рефлексивній практиці; у Південній Європі застосовують структуровані звіти, тоді як у країнах Центральної та Східної Європи системи поступово переходять до рамок, узгоджених із стандартами ЄС. Проаналізовано, що загальноприйняті методи включають у себе самооцінювання, взаємне та зовнішнє спостереження, професійні портфоліо, відгуки учнів і роботодавців, а також оцінювання цифрової компетентності. Визначено, що досі переважають такі виклики, як фрагментація стандартів, обмеженість ресурсів, прогалини у цифровій готовності та надмірна орієнтація на показники відповідності. Підсумовано, що для України впровадження багатометодних, рефлексивних і цифро-інтегрованих систем оцінювання може підвищити якість викладання, узгодити систему професійної освіти із потребами ринку праці та підтримати професіоналізацію педагогів, навіть в умовах війни. Практичні рекомендації включають зміцнення співпраці з роботодавцями, інтеграцію цифрової компетентності, розвиток формульованої та рефлексивної практик, забезпечення гнучких інструментів оцінювання і балансування між відповідальністю та підтримкою. Перспективи подальших досліджень полягають в оцінюванні ефективності цих підходів та їхнього впливу на навчальні результати учнів в українському контексті.

Ключові слова: професійна (професійно-технічна) освіта, педагогічна компетентність, оцінювання професійної діяльності викладача, рамки ЄС, професійний розвиток.

INTRODUCTION

The quality of vocational education and training (VET) is inseparable from the professional competence of its teachers and trainers. Unlike general education, VET requires educators not only to master teaching methods but also to integrate technical expertise, workplace realities, and the development of transversal skills. Across the European Union, improving professional competence has become a central priority in policy agendas, with frameworks such as EQAVET (2024), Cedefop's guidelines (Cedefop, 2023), and DigCompEdu (Redecker, 2017) providing structured approaches for assessment and professional development. These instruments reflect a growing recognition that



effective VET pedagogy is critical to ensuring employability, adaptability, and social inclusion in rapidly changing labour markets.

For Ukraine, which is currently reforming its VET system under conditions of crisis and European integration, the question of how to assess and enhance professional competence is particularly urgent. Ukrainian vocational colleges face the dual challenge of meeting immediate labour-market needs while aligning with European quality standards and preparing learners for long-term economic recovery. Understanding how EU countries design, implement, and refine mechanisms for assessing VET teachers' pedagogical skills offers valuable insights. It highlights both the opportunities and the pitfalls in building a sustainable, evidence-based approach to teacher assessment and professional growth.

THE AIM OF THE STUDY

This article examines EU-level frameworks and national practices for assessing professional competence in vocational colleges, identifies common methods and persistent challenges, and outlines realistic prospects for Ukraine. By linking European experiences with the specific context of Ukrainian VET reform, the article argues that systematic, outcome-orientated approaches to teacher competence assessment can play a transformative role in strengthening vocational education and supporting the country's integration into the European educational space.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The assessment of professional competence in vocational education and training (VET) is grounded in broader theories of professional competence, quality assurance in education, and lifelong learning. These frameworks provide a conceptual lens for understanding how competence is defined, measured, and enhanced across educational systems.

Professional competence as a multidimensional concept. Professional competence in VET is understood as a multidimensional construct that integrates subject-specific expertise, didactic knowledge, and the ability to adapt teaching to diverse learner needs and workplace contexts. Shulman's notion (1987) of pedagogical content knowledge (PCK) underscores that effective teaching arises from blending content mastery with appropriate instructional strategies. In VET, this is further expanded by the dual demands of technical-practical skills and pedagogical flexibility, requiring teachers to act as both educators and workplace mentors (Siliņa-Jasjukeviča et al., 2025).

Competence assessment in the European policy context. At the EU level, competence assessment has been shaped by policies promoting transparency, comparability, and quality assurance across member states (Europass, 2023). The European Qualifications Framework (EQF) defines competence as a learning outcome encompassing knowledge, skills, and responsibility (Council of the European Union, 2017). Based on this, the European Quality Assurance in VET (EQAVET) framework sets reference indicators for monitoring and evaluating VET quality, with teacher competence positioned as a critical dimension of institutional effectiveness (EQAVET, 2024). Similarly, Cedefop's analyses emphasise the role of systematic competence development and assessment in supporting professionalisation of VET staff (Cedefop, 2023). These instruments reflect a shift from input-based to outcome-orientated perspectives, where the effectiveness of teaching is evaluated through learner achievement and labour-market relevance.

Lifelong learning and continuous professional development. Another theoretical foundation lies in the lifelong learning paradigm, which positions teacher competence not as a static attribute but as a dynamic process requiring continuous professional development



(CPD) (Merino et al., 2025). Adult learning theories, particularly Knowles' andragogy (1980), highlight the importance of self-assessment, reflection, and experiential learning in professional growth. In the VET context, assessment practices such as portfolios, peer observation, and self-evaluation align with this paradigm, as they promote reflective practice and sustained competence development (Messina Dahlberg & Gustavsson, 2024).

Digitalisation and competence frameworks. The growing importance of digital pedagogy adds another theoretical layer. The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) conceptualises digital competence as integral to effective teaching and learning, especially in blended and work-based environments (Redecker, 2017). Its emphasis on instructional design, digital assessment, and learner engagement highlights how competence assessment must evolve to include digital literacy and innovative pedagogical strategies.

Relevance for Ukraine. For Ukraine, currently aligning its VET system with European standards, these theoretical underpinnings are particularly relevant (Leu-Severynenko, 2022). By embedding competence assessment within quality assurance mechanisms, adopting lifelong learning principles, and recognising digital pedagogy as a core element of competence, Ukraine can design sustainable, outcome-orientated approaches. Such alignment not only ensures compliance with European policy trends but also strengthens the resilience and responsiveness of its VET system in times of economic and social transformation.

Research methods are theoretical and comparative analyses, coupled with induction, deduction, summarisation, and generalisation techniques.

RESULTS

The comparative analysis of EU-level frameworks and national practices revealed that the assessment of professional competence in vocational colleges is shaped by both common European reference points and nationally specific approaches. At the EU level, frameworks such as EQAVET (2024), Cedefop's guidelines (2023), and DigCompEdu (Redecker, 2017) provide a shared vocabulary and orientation for evaluating teachers' pedagogical skills. These instruments emphasise quality assurance, continuous professional development, and the integration of digital pedagogy, encouraging countries to move towards more outcome-orientated models of teacher evaluation. For Ukraine, aligning its VET system with these frameworks could provide a coherent reference point for reform while allowing adaptation to local institutional and labour-market conditions.

National practices, however, demonstrate considerable diversity in implementation. In Germany and Austria, assessment is embedded in dual systems, with workplace mentors providing formal feedback that links professional competence to practical industry requirements (Abdeen et al., 2025). This approach highlights the importance of integrating labour-market relevance into teacher assessment, a lesson particularly relevant for Ukraine as it seeks to strengthen connections between vocational colleges and employers. Nordic countries, including Finland and Denmark, emphasise peer observation, collaborative reflection, and trust-based evaluation systems (Urban et al., 2023). Assessment here is framed as a tool for professional growth rather than merely accountability, demonstrating the value of formative, reflective practices. Southern European systems such as Spain, Portugal, and Italy rely more heavily on structured evaluation reports and documentation of professional development, illustrating the risk of overemphasising procedural compliance (Kapeller et al., 2019). Central and Eastern European countries, including Poland and Lithuania, are in transition, adopting EU-level frameworks while contending with resource



limitations and varying institutional capacities (Dawson et al., 2025). These examples collectively suggest that while frameworks provide guidance, Ukraine will need to tailor implementation to its own socio-economic and institutional realities.

Several methods are widely used across the EU, and their practical application provides insights for Ukraine. *Self-assessment* and *competency mapping* enable teachers to compare their skills against competence profiles, fostering reflection and identification of professional development needs (Economou et al., 2024). *Peer* and *external observation*, often structured through standardised protocols, focuses on lesson organisation, learner engagement, and the integration of workplace tasks, frequently followed by mentoring conversations to support growth (Zamiri & Esmacili, 2024). *Professional portfolios*, increasingly digital, compile lesson plans, student work, video recordings, and employer feedback, serving as both evidence for evaluation and tools for reflection (Holtzman et al., 2022). *Learner* and *employer surveys* provide feedback on instructional clarity, content relevance, and graduate preparedness, ensuring that teaching quality aligns with real-world outcomes (Vlachopoulos & Makri, 2024). *Digital competence assessments*, ranging from self-reported surveys to performance-based tasks, measure teachers' ability to design, deliver, and assess blended or online learning (Schwarz et al., 2024).

The combination of these approaches ensures a multi-perspective evaluation, enhancing validity and supporting both accountability and professional growth. For Ukraine, adopting such multi-method assessment practices would provide a more nuanced understanding of teacher competence than traditional input-based indicators, such as qualifications or training hours, and would encourage continuous professional development.

Despite these advances, persistent challenges remain across Europe, providing cautionary lessons for Ukraine. Fragmentation of standards is evident, as seen in Italy and Spain, where regional governance leads to uneven application of assessment procedures. Limited resources restrict the capacity for external reviews, particularly in Poland and Romania, highlighting the need for careful planning and institutional support when implementing new assessment systems. Digital readiness gaps in Southern Europe, where teachers often report low confidence in using technology for instruction and assessment, underline the importance of combining competence assessment with training and infrastructure development. Furthermore, overreliance on compliance-based indicators, such as counting CPD hours rather than evaluating demonstrated teaching improvements, remains a common limitation, even in well-resourced countries such as Germany (VETprep Project, 2025). For Ukraine, these examples suggest the importance of balancing accountability with professional growth, ensuring that formative assessment, reflective practice, and digital skills are integral parts of any competence evaluation system.

Taken together, the European experience demonstrates that systematic, outcome-orientated approaches to competence assessment can enhance teaching quality, support professional development, and strengthen alignment with labour-market needs. For Ukraine, implementing a multi-method, reflective, and digitally integrated assessment system would not only modernise vocational colleges but also align them with European standards, improve teacher professionalism, and better prepare learners for evolving labour-market demands.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Therefore, the analysis of EU-level frameworks and national practices highlights that assessing professional competence in vocational colleges is crucial for improving teaching quality, fostering professional development, and ensuring alignment with labour-



market needs. Across Europe, successful approaches combine multi-method assessment, formative evaluation, digital competence development, and workplace relevance, while avoiding overreliance on compliance-based indicators. For Ukraine, these insights provide a roadmap for modernising its VET system and aligning it with European standards, even under the extraordinary challenges posed by wartime conditions.

Practical steps for Ukraine include adopting multi-method assessment approaches that combine self-assessment, peer observation, professional portfolios, and feedback from learners and employers. Such a system provides a comprehensive view of teacher competence and encourages reflective professional growth, moving beyond an exclusive focus on formal qualifications or training hours. Integrating labour-market relevance is equally important: vocational colleges should establish stronger links with employers, engaging industry partners in evaluating teaching practice and student skills to ensure pedagogy remains aligned with workplace demands, even during periods of disruption.

Prioritising digital competence is another key measure. Embedding digital skills into teacher evaluation supports online and blended learning modalities, ensuring continuity of education and wider accessibility for students in affected regions. Strengthening formative and reflective practices through peer mentoring, collaborative reflection, and professional learning communities can be implemented even in resource-constrained or disrupted settings, helping teachers maintain high-quality instruction despite operational challenges. To address wartime realities, assessment tools should be scalable and flexible, functioning effectively in remote or hybrid learning environments. Digital portfolios, online observation protocols, and virtual feedback sessions allow systematic competence assessment to continue even when face-to-face instruction is limited.

Finally, balancing accountability with support is essential. Assessment data should be used to inform targeted professional development and provide practical guidance for teachers working under high-stress or disrupted conditions, rather than focusing solely on formal reporting requirements.

Future research should examine the effectiveness of multi-method teacher assessments, digital competence development, and their impact on student outcomes in Ukraine's VET system, especially under wartime conditions.

REFERENCES

1. Abdeen, A., Hosono, S. A., & Alrefaya, M. (2025). Dual education and its impact on developing professional skills: A study on the impact of the work environment and practical training on female students' personalities and job performance. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 121, 348–364. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.121.2025.1454>
2. Cedefop. (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (3rd ed.). Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3093>
3. Council of the European Union. (2017). Council recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03). *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX/%3A32017H0615%2801%29>
4. Dawson, J., Herman, L. E., & Ananda, A. (2025). Getting Central and Eastern Europe right? How greater academic pluralism would improve collective knowledge-



building in democratization studies. *Problems of Post-Communism*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10758216.2024.2447301>

5. Economou, A., Kyza, E. A., Georgiou, Y., Kapsalis, G., Gallagher, S., Galvin, C., Gonida, E., Hernandez Leo, D., Ilomäki, L., Lakkala, M., Moustakas, D., Papadopoulos, P. M., & Ruiz Garcia, A. (2024). *Using self-reflection to support teacher professional learning and development of their digital competence: A multi-case study using SELFIEforTEACHERS* (Publication No. KJ-01-24-029-EN-N). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/5240021>

6. EQAVET. (2024). *European Reference Framework for quality assurance in vocational education and training: Improving quality assurance in vocational education and training across Europe through common principles of quality management*. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=27907&langId=en>

7. Europass. (2023). *Comparison report of the European Qualifications Framework and the Ukrainian National Qualifications Framework*. <https://europass.europa.eu/system/files/2023-02/Comparison%20report%20final%20rev%2023-02-2023%20EN.pdf>

8. Holtzman, D. M., Kraft, E. M., & Small, E. (2022). Use of ePortfolios for making hiring decisions: A comparison of the results from representatives of large and small businesses. *Journal of Work-Applied Management*, 14(1), 18–34. <https://doi.org/10.1108/JWAM-01-2021-0001>

9. Kapeller, J., Gräbner, C., & Heimberger, P. (2019). *Economic polarisation in Europe: Causes and policy options* (wiiw Research Report No. 440). The Vienna Institute for International Economic Studies. <https://wiiw.ac.at/economic-polarisation-in-europe-causes-and-options-for-action-dlp-5022.pdf>

10. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education. <https://colllearning.info/wp-content/uploads/2019/03/The-Modern-Practice-of-Adult-Education.pdf>

11. Leu-Severynenko, S. (2022). *A short overview on vocational education and training in Ukraine: Current status, challenges and reform intentions* (Version 1.0). Federal Institute for Vocational Education and Training. https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Snizhana_Overview_VET_in_Ukraine.pdf

12. Merino, C., Pacheco, G., Arenas-Martija, A., Becerra, R., & Solís-Pinilla, J. (2025). Continuing professional development in teachers: Insights for designing a formative trajectory in scientific education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1537502. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502>

13. Messina Dahlberg, G., & Gustavsson, S. (2024). From doing to learning: Students' self-evaluation and reflective practices in VET. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(2), 55–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2414255>

14. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

15. Schwarz, S., Bieg, T., Svecnik, E., Schmölz, A., Geppert, C., & Gerdenitsch, C. (2024). Digital Competence Scale (DCS): A short self-assessment instrument for measuring digital competences. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 19(3), 126–143. <https://doi.org/10.18261/njdl.19.3>

16. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>



17. Siliņa-Jasjukeviča, G., Lūsēna-Ezera, I., Iliško, D., & Surikova, S. (2025). Promoting effective vocational education and training teacher's professional development and its transfer to practice: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5), Article 596. <https://doi.org/10.3390/educsci15050596>
18. Urban, M., Reikerås, E., Eidsvåg, G. M., Guevara, J., Saebø, J., & Semmoloni, C. (2023). Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 13(3), 200–216. <https://doi.org/10.1177/20436106231179617>
19. VETprep Project. (2025, June 18). *Why VET matters now: Navigating post-pandemic challenges in Europe*. <https://vetprep-project.com/new-headline-in-this-position-here-2/>
20. Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 689–705. <https://doi.org/10.1016/j.aehe.2023.09.001>
21. Zamiri, M., & Esmaeili, A. (2024). Strategies, methods, and supports for developing skills within learning communities: A systematic review of the literature. *Administrative Sciences*, 14(9), Article 231. <https://doi.org/10.3390/admsci14090231>



Дата першого надходження статті: 24 серпня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 17 грудня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-4](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-4)

PhD in Pedagogy, **IRYNA DROZICH**

Khmelnytskyi Centre for Vocational Education in the Field of Services, Ukraine

Email: irina.drozich@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8881-9314>

IMPLEMENTING ENERGY EFFICIENCY POLICIES IN GERMAN VOCATIONAL EDUCATION: PROSPECTS FOR UKRAINE

ABSTRACT

This article examines the implementation of energy efficiency policies in German vocational education and training (VET) and explores prospects for their adaptation in Ukraine. Drawing on sustainable development theory, competence-based education, and policy transfer models, it analyses how German VET institutions systematically integrate energy efficiency through curriculum design, dual education structures, strong industry collaboration, and alignment with national and European sustainability policies, including the EU Green Deal objectives. Literature review, document analysis, and comparative analysis reveal that Germany's approach equips learners with technical knowledge, practical skills, problem-solving abilities, digital literacy, environmental responsibility, and ecological awareness, fostering sustainable professional practices and preparing the workforce for a green, low-carbon economy. The article identifies key opportunities for Ukraine, including the development of competence-based curricula, modernisation of educational infrastructure, teacher upskilling, establishment of long-term public-private partnerships, and enhanced collaboration among policymakers, educators, industry stakeholders, and civil society actors. Effective adaptation requires careful consideration of Ukraine's socio-economic, cultural, and institutional conditions, as well as alignment with national energy strategies and sustainable development priorities, to ensure successful and context-sensitive implementation. The findings provide actionable recommendations for policymakers, educational leaders, and VET institutions and outline directions for further research, including evaluating the impact of energy efficiency initiatives on learner competence, professional readiness, curriculum effectiveness, teacher training, institutional capacity, and the scalability and sustainability of reforms across different regions of the country. Further research needed to examine the practical implementation of these recommendations in Ukrainian VET institutions is outlined.

Keywords: vocational education and training, energy efficiency, sustainable development, green competencies, Germany, Ukraine, education policy, professional development.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ ПОЛІТИКИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

АНОТАЦІЯ

У статті порушено проблему впровадження енергоефективної політики у закладах професійної освіти (VET) Німеччини. Проаналізовано перспективи успішної адаптації зазначеної ініціативи у системі професійної освіти в Україні. У контексті



теорії сталого розвитку, компетентнісної освіти та моделі трансферу політики, досліджено, яким чином заклади професійної освіти Німеччини інтегрують принципи енергоефективності, зокрема через розроблення освітніх програм, дуальну систему освіти, тісну співпрацю з промисловим сектором й узгодження навчання з національною і європейською політикою сталого розвитку, включно з цілями Європейського зеленого курсу. Зазначено, що підхід німецьких колег забезпечує здобувачів освіти технічними знаннями, практичними навичками, умінням розв'язувати проблеми, цифровою грамотністю, екологічною відповідальністю та екологічною свідомістю, готуючи робочу силу до «зеленої» економіки. У статті також визначено ключові можливості для України, серед яких розроблення компетентнісно орієнтованих освітніх програм, модернізація освітньої інфраструктури, підвищення кваліфікації педагогів, створення довгострокових державно-приватних партнерств і посилені співпраця між політиками, освітянами, представниками промисловості та громадянського суспільства. Ефективна адаптація потребує ретельного врахування соціально-економічних, культурних та інституційних умов України, а також узгодження з національними енергетичними стратегіями та пріоритетами сталого розвитку. Отримані результати містять практичні рекомендації для освітніх лідерів, а також окреслюють напрями подальших досліджень, зокрема оцінювання впливу ініціатив з енергоефективності на компетентності здобувачів освіти, їхню професійну готовність, ефективність освітніх програм, підготовку викладачів, інституційну спроможність, а також на масштабованість і сталість реформ у різних регіонах країни. Окреслено перспективи подальших досліджень особливостей практичного впровадження цих рекомендацій в українських закладах професійної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, енергоефективність, сталий розвиток, зелені компетентності, Німеччина, Україна, освітня політика, професійний розвиток.

INTRODUCTION

In recent years, global environmental challenges such as climate change, resource depletion, and pollution have underscored the urgent need for sustainable development across all sectors. The European Union's Green Deal, launched as a comprehensive strategy to achieve climate neutrality by 2050, has further intensified efforts to integrate sustainability principles into economic, social, and educational policies (European Commission, 2019). Among these, education, particularly vocational education and training (VET), holds a pivotal position.

According to S. Nielsen, VET is uniquely tasked with preparing a skilled workforce capable of driving the transition towards a green economy. It is, however, only possible by equipping future technicians, engineers, and service professionals with the necessary competencies in energy efficiency, renewable technologies, and sustainable practices (Nielsen et al, 2023).

Germany, with its well-established dual education system that combines classroom instruction with practical workplace training, stands out as a leading example of successfully embedding energy efficiency and environmental considerations into vocational education. Its advanced environmental policies, strong collaboration between government, industry, and educational institutions, and continuous curriculum reforms have made the German VET system a model of how education can contribute effectively to sustainability goals. German VET institutions not only provide technical knowledge but also foster green skills, enabling learners to contribute to energy conservation and environmentally responsible innovation in their future professions (Albertz & Pilz, 2025).



Meanwhile, Ukraine is undergoing comprehensive reforms in its vocational education sector, aiming to modernise its systems and harmonise its standards with those of the European Union (European Commission, 2024). As Ukraine seeks to align its policies and educational practices with EU directives and green transition objectives, the experience of Germany offers valuable lessons and a practical roadmap for implementing energy efficiency within vocational education institutions.

By studying Germany's approach, Ukraine can identify effective strategies for curriculum development, infrastructure modernisation, and stakeholder engagement that support sustainable development and help prepare its workforce for the demands of a low-carbon economy.

THE AIM OF THE STUDY

Accordingly, this article aims to analyse the implementation of energy efficiency policies in German VET, identify key factors contributing to their success, and explore how these practices can be adapted to enhance Ukraine's VET system, strengthen green skills development, and support the country's sustainable development objectives.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The implementation of energy efficiency policies in VET can be analysed through the lenses of sustainable development theory, competence-based education, and policy transfer models. As noted by Abo-Khalil (2024), sustainable development theory emphasises integrating environmental, economic, and social dimensions into education, positioning vocational institutions as key drivers of the green transition. In this context, VET plays a dual role: preparing skilled professionals for the labour market and embedding sustainable values and practices into learners' professional identity (Siliņa-Jasjukeviča et al., 2025).

In Germany, VET has successfully incorporated energy efficiency through dual education structures, strong industry partnerships, and alignment with the European Union's Green Deal objectives (Koundouri et al., 2021). This approach exemplifies the systemic nature of sustainable development, where education, policy, and industry are closely interconnected.

Competence-based education theory provides a useful framework for understanding how energy efficiency skills can be developed in vocational contexts. According to Tahirsylaj and Sundberg (2025), competence-based education emphasises acquiring integrated knowledge, skills, and attitudes necessary for effective professional practice. Applied to energy efficiency, this involves equipping learners not only with technical expertise but also with digital literacy, ecological awareness, and problem-solving abilities that support sustainable decision-making in the workplace (Lo, 2024). Embedding energy efficiency standards into curricula, assessment, and teacher training ensures learners acquire both theoretical knowledge and applied skills aligned with current and future industry needs (Chinedu et al., 2023).

From a broader perspective, policy transfer and adaptation theory highlights how successful models in one national context can inform reforms in another. As Stone suggests, policy transfer involves not only adopting practices but also adapting them to fit specific socio-economic and institutional conditions (Stone et al, 2019). For Ukraine, the German experience offers a valuable framework for integrating energy efficiency into VET through curriculum reform, public-private partnerships, and collaboration among education providers, industry, and government. Effective adaptation, however, must address



Ukraine's specific challenges, including modernising training infrastructure, upskilling teachers, and aligning reforms with national energy and education strategies.

Thus, the theoretical framework places energy efficiency in VET at the intersection of sustainability, competence development, and international policy transfer. It provides a conceptual basis for analysing how Germany's achievements in embedding energy efficiency into vocational education can inform Ukraine's efforts to modernise its VET system and contribute to the country's sustainable development goals.

Research methods include literature review, document analysis, and comparative analysis to examine current practices in implementing energy efficiency policies within German VET institutions and explore their applicability and adaptation in the Ukrainian context.

RESULTS

The analysis of German VET institutions reveals a highly structured and multi-level approach to implementing energy efficiency policies. Literature review, document analysis, and comparative study indicate that Germany's success stems from three interrelated dimensions: *curriculum integration*, *industry collaboration*, and *systemic policy alignment*.

German VET curricula systematically embed energy efficiency principles across technical and vocational subjects, enabling learners to acquire a combination of theoretical knowledge, practical skills, and professional attitudes aligned with sustainable development objectives (Albertz & Pilz, 2025). Competence-based approaches ensure that students not only understand energy-efficient technologies but also develop problem-solving abilities, digital literacy, and ecological awareness, which support sustainable decision-making in real workplace contexts. Teacher training programmes similarly emphasise energy efficiency, ensuring instructors are equipped to deliver both knowledge and applied skills effectively (Brychkov et al., 2023).

Clarke et al. (2020) claim that strong collaboration between VET institutions and industry partners further facilitates hands-on learning and the practical application of energy efficiency standards. Dual education models allow students to rotate between classroom learning and industry placements, providing exposure to sustainable energy technologies, energy management practices, and workplace innovation. These partnerships also enable curricula to remain responsive to evolving industry requirements and European Union Green Deal objectives (Clarke et al., 2020).

Germany's approach is additionally reinforced by close alignment with national and EU sustainability policies (Peiseler & Serrenho, 2022). Institutional strategies integrate education, industrial, and governmental policies, creating a systemic environment where energy efficiency functions as both a learning outcome and a structural objective. Analysis of policy transfer indicates that these practices are embedded within a coordinated socio-economic framework, which supports long-term sustainability goals and provides lessons for adaptation in other national contexts (Alibašić & Atkinson, 2023).

Comparative analysis highlights the potential for Ukraine to adopt German strategies within its VET system. Opportunities include integrating energy efficiency into curricula, strengthening public-private partnerships, modernising training infrastructure, and implementing teacher upskilling programmes. Effective adaptation requires careful consideration of Ukraine's socio-economic and institutional conditions, including existing infrastructure limitations and resource constraints, while maintaining alignment with national energy and education strategies.

Based on these findings, practical recommendations for Ukrainian policymakers and VET institutions include the following: 1) *developing national guidelines for energy*



efficiency education, 2) designing competence-based curricula with clear learning outcomes related to sustainable practices, and 3) fostering long-term collaboration with industry partners to provide students with hands-on experience.

Additionally, targeted professional development programmes for instructors can ensure effective delivery of both technical skills and sustainable awareness, while pilot projects and incremental implementation can help tailor reforms to the Ukrainian context. Implementing these strategies would strengthen Ukraine's VET system, equip the workforce with essential green skills, and support the country's broader sustainable development objectives.

Overall, the German case demonstrates that successful implementation of energy efficiency in VET relies on the combination of competence-based curriculum design, practical industry engagement, and systemic policy coordination.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Therefore, this article demonstrates that Germany's VET system provides a successful model for integrating energy efficiency policies into the educational sector. Several recommendations can be proposed to support the integration of energy efficiency policies into Ukraine's VET system.

First, it is essential to develop national guidelines for energy efficiency education, establishing clear standards and objectives that align with Ukraine's national energy policies and European sustainability frameworks. These guidelines would provide a consistent foundation for curriculum development and institutional planning. Second, competence-based curricula should be designed to systematically embed energy efficiency principles across technical and vocational subjects. Curricula should define clear learning outcomes encompassing technical knowledge, practical skills, problem-solving abilities, digital literacy, and ecological awareness, while remaining flexible to adapt to evolving industry requirements and technological innovations.

Strengthening collaboration between VET institutions and industry partners is another key priority. Expanding dual education models, combining classroom learning with practical industry placements, will allow students to gain hands-on experience with sustainable energy technologies and energy management practices. Long-term partnerships with enterprises should also contribute to curriculum design, ensuring alignment with real-world energy efficiency standards. Modernising training infrastructure is equally important, with upgraded facilities, modern equipment, and simulation tools enabling learners to apply energy efficiency principles in practical contexts.

Targeted professional development programmes for instructors are essential to enhance technical expertise, sustainable awareness, and pedagogical skills. Continuous teacher training should include modules on energy efficiency, digital tools, and ecological practices. To ensure effective adaptation, pilot projects and incremental implementation can be introduced in selected VET institutions, allowing reforms to be tested, refined, and gradually scaled across different regions while considering local socio-economic conditions. Finally, systemic policy coordination is crucial, integrating educational reforms with national energy strategies and broader sustainability policies. Coordination among governmental bodies, educational authorities, and industry associations will support coherent and effective implementation.

Thus, adopting these strategies will strengthen Ukraine's VET system, accelerate the integration of sustainability principles, enhance the green skills of the workforce, and contribute to the country's broader sustainable development objectives.



Further research is needed to examine the practical implementation of these strategies in Ukrainian VET institutions. Longitudinal studies could evaluate the impact of curriculum reforms and industry partnerships on learners' competence and professional readiness. Comparative studies across different regions and sectors within Ukraine would provide insights into context-specific challenges and best practices. Additionally, research on teacher training effectiveness, resource allocation, and policy coordination can inform evidence-based strategies for scaling up energy efficiency initiatives in vocational education. Finally, continued investigation will help ensure that Ukraine's VET system can effectively contribute to a sustainable, low-carbon economy.

REFERENCES

1. Abo-Khalil, A. G. (2024). Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide. *Heliyon*, 10(9), Article e29946. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29946>
2. Albertz, A., & Pilz, M. (2025). Green alignment, green vocational education and training, green skills and related subjects: A literature review on actors, contents and regional contexts. *International Journal of Training and Development*, 29(2), 243–254. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12359>
3. Alibašić, H., & Atkinson, C. L. (2023). Policy transfer framework in the environmental governance of non-EU and EU member countries: A comparative analysis of Bosnia and Herzegovina and Croatia. *Sustainability*, 15(13), Article 10359. <https://doi.org/10.3390/su151310359>
4. Brychkov, D., Goggins, G., Doherty, E., Romero, N., Roudil, N., Di Trani, A., Singh, A., Smit, S., McLoughlin, E., Lima, R. de C. R., Günbay, S. M., Delmonte, B. A., Hill, A., Domegan, C., & Clifford, E. (2023). A systemic framework of energy efficiency in schools: Experiences from six European countries. *Energy Efficiency*, 16(4), Article 21. <https://doi.org/10.1007/s12053-023-10099-4>
5. Chinedu, C. C., Saleem, A., & Wan Muda, W. H. N. (2023). Teaching and learning approaches: Curriculum framework for sustainability literacy for technical and vocational teacher training programmes in Malaysia. *Sustainability*, 15(3), Article 2543. <https://doi.org/10.3390/su15032543>
6. Clarke, L., Sahin-Dikmen, M., & Winch, C. (2020). Transforming vocational education and training for nearly zero-energy building. *Buildings and Cities*, 1(1), 650–661. <https://doi.org/10.5334/bc.56>
7. European Commission. (2019). *The European Green Deal: Striving to be the first climate-neutral continent*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en
8. European Commission. (2024). *National reforms in vocational education and training – Ukraine*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/ukraine/national-reforms-vocational-education-and-training>
9. Koundouri, P., Devves, S., & Plataniotis, A. (2021). Alignment of the European Green Deal, the Sustainable Development Goals and the European Semester Process: Method and application. *Theoretical Economics Letters*, 11, 743–770. <https://doi.org/10.4236/tel.2021.114049>
10. Lo, N. P.-K. (2024). The confluence of digital literacy and eco-consciousness: Harmonizing digital skills with sustainable practices in education. *Platforms*, 2(1), 15–32. <https://doi.org/10.3390/platforms2010002>



11. Nielsen, S. M., ETF, Fröhlich, K., & Lunkeit, A. (2023). *Greening of vocational education and training: Processes, practices and policies*. The European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-05/GRETA_Greening%20of%20VET.pdf
12. Peiseler, L., & Serrenho, A. C. (2022). How can current German and EU policies be improved to enhance the reduction of CO2 emissions of road transport? Revising policies on electric vehicles informed by stakeholder and technical assessments. *Energy Policy*, 168, Article 113124. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2022.113124>
13. Siliņa-Jasjukeviča, G., Lūsēna-Ezera, I., Iliško, D., & Surikova, S. (2025). Promoting effective vocational education and training teacher's professional development and its transfer to practice: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5), Article 596. <https://doi.org/10.3390/educsci15050596>
14. Stone, D., Porto de Oliveira, O., & Pal, L. A. (2019). Transnational policy transfer: The circulation of ideas, power and development models. *Policy and Society*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1619325>
15. Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2025). Five visions of competence-based education and curricula as travelling policies: A systematic research review 1997-2022. In S. T. Hopmann (Ed.), *Journal of Curriculum Studies* (pp. 1–26). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2492605>



Дата першого надходження статті: 12 вересня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 17 листопада 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-5](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-5)

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

ІНСТИТУЦІЙНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено комплексний аналіз системи навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти Німеччини. Обґрунтовано актуальність німецького досвіду з огляду на високий рівень володіння англійською мовою серед молоді Німеччини та провідні позиції країни у світових рейтингах мовної компетентності. Розкрито роль Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) як рамкового інструменту, що визначає компетентнісну та комунікативну спрямованість мовного навчання без прив'язки до віку чи конкретних мов.

Проаналізовано основні методичні принципи, що лежать в основі викладання іноземних мов у Німеччині, зокрема комунікативний, компетентнісний, діяльнісно-орієнтований підходи, а також поєднання імпліцитного та експліцитного засвоєння граматики, тощо. Показано значення автентичних мовленнєвих ситуацій, інтерактивних форм роботи, цифрових технологій та сучасних навчально-методичних комплексів у формуванні мовної й міжкультурної компетентностей учнів. Окрему увагу приділено структурі мовної освіти залежно від типу школи, початку вивчення іноземних мов, багатомовності, а також системі оцінювання навчальних досягнень і співвідношенню шкільних оцінок з рівнями CEFR. Проаналізовано місце іноземної мови в структурі підсумкових шкільних іспитів (Abitur) з урахуванням федеративної специфіки освітньої системи Німеччини.

Зроблено висновок, що німецька модель навчання іноземних мов є цілісною, практично орієнтованою та такою, що може слугувати методичним орієнтиром для модернізації підготовки вчителів іноземних мов в Україні. Окреслено перспективи подальших порівняльних досліджень і можливості адаптації ефективних німецьких практик до національної освітньої системи. Впровадження таких підходів сприятиме підвищенню якості фахової підготовки майбутніх учителів, розвитку їхньої професійної автономії та відповідності європейським стандартам освіти. Це, своєю чергою, забезпечить більш ефективну інтеграцію української педагогічної освіти в європейський освітній простір.

Ключові слова: іношомовна освіта, комунікативний підхід, компетентнісний підхід, імпліцитне та експліцитне навчання, система освіти Німеччини, підготовка вчителів іноземних мов.



ABSTRACT

The article provides a comprehensive analysis of the foreign language education system in German general secondary schools. The relevance of the German experience is substantiated in view of the high level of English language proficiency among German youth and the country's leading positions in global language competence rankings. The role of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is examined as a framework instrument that defines the competence-based and communicative orientation of language education irrespective of learners' age or specific languages.

The study analyzes the key methodological principles underlying foreign language teaching in Germany, including communicative, competence-based, and action-oriented approaches, as well as the integration of implicit and explicit grammar learning. The significance of authentic communicative situations, interactive forms of instruction, digital technologies, and modern teaching and learning materials in developing students' linguistic and intercultural competences is demonstrated.

Special attention is given to the structure of language education depending on school type, the onset of foreign language learning, multilingualism, as well as assessment systems and the alignment of school grades with CEFR levels. The place of foreign languages within the structure of final school examinations (Abitur) is analyzed, taking into account federal characteristics of Germany's education system.

The article concludes that the German model of foreign language education is holistic, practice-oriented, and may serve as a methodological benchmark for the modernization of foreign language teacher education in Ukraine. Prospects for further comparative research and possibilities for adapting effective German practices to the national education system are outlined. Implementing such approaches is expected to enhance the quality of professional training for future teachers, foster their professional autonomy, and ensure compliance with European educational standards. This, in turn, will facilitate the more effective integration of Ukrainian teacher education into the European educational space.

Keywords: *foreign language education, communicative approach, competence-based approach, implicit and explicit learning, German education system, foreign language teacher education.*

ВСТУП

В епоху глобальної міжнародної комунікації володіння іноземними мовами стає ключовою компетентністю для успішної соціалізації й професійної реалізації особистості. Німеччина традиційно посідає провідне місце серед європейських держав за рівнем організації мовної освіти, що зумовлює підвищений інтерес до її інституційних і методичних підходів у цій сфері. Саме німецька модель вирізняється високою стандартизованістю, чіткістю освітніх траєкторій, багаторівневістю та інноваційністю методик, що забезпечує її ефективність і конкурентоспроможність у європейському освітньому просторі.

Актуальність дослідження зумовлена кількома чинниками. По-перше, у 2020–2024 рр. у Німеччині відбулися значні трансформації у сфері шкільної та вищої мовної освіти, пов'язані з оновленням освітніх стандартів (KMK Bildungsstandards), активним упровадженням цифрових технологій, зміною підходів до оцінювання та підвищенням ролі комунікативної, міжкультурної і медіаграмотності. По-друге, сучасні європейські освітні структури дедалі більше звертають увагу на федеральні



інституційні механізми підтримки багатомовності, а також діяльність регіональних земельних освітніх відомств, що формують політику у сфері мовної підготовки як для школярів, так і для дорослих. По-третє, значний досвід Німеччини щодо стандартизації методик становить практичний інтерес для країн, які модернізують власну систему мовної освіти.

Поряд з цим досвід Німеччини у формуванні системи багатомовної освіти може бути використаний для вдосконалення українських державних стандартів, оновлення методик і розробки програм з іноземних мов. З огляду на вищевикладене дослідження інституційних та методичних засад навчання іноземних мов у Німеччині дозволяє не лише розкрити особливості її освітньої політики в сфері навчання іноземних мов, а й визначити потенційні напрями імплементації ефективних практик у вітчизняній освітній системі та підкреслює актуальність дослідження.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є аналіз інституційних структур та сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у Німеччині, з'ясування їхнього впливу на ефективність іншомовної підготовки.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять концепції сучасної лінгводидактики, комунікативної методики та когнітивно-орієнтованих підходів до оволодіння іноземними мовами. Дослідження спирається на положення Європейських рекомендацій з мовної освіти (далі – CEFR), які визначають стандарти іншомовної компетентності в Європейському Союзі, а також на концепцію перспективно-орієнтованої мовної освіти (Zukunftsorientierte Sprachbildung), вчення про методику викладання іноземних мов, що широко представлені у працях німецьких учених, таких як: Ф. Кенігс (F. Königs), С. Рімер (C. Riemer), С. Реслер (C. Rösler), Дж. Генрічі (G. Henrici), Дж. Шторх (G. Storch), які є авторами профільних посібників та численних статей з методики викладання німецької мови; Б. Гюрсой (E. Gürsoy), Т. Шредлер (T. Schroedler), які спеціалізуються на багатомовності в освіті та розробці методів оцінки мовних програм; Г. Кляйн (H. Klein), М. Шеє (M. Schewe), Т. Штегман (T. Stegmann), які досліджували мультилінгвальний підхід до викладання іноземних мов; Б. Гуфайзен (B. Hufeisen), С. Ліндемманн (C. Lindemann) дослідження яких стосуються багатомовності та вивчення третьої/четвертої іноземної мови, тощо.

Серед українських дослідників можна виділити роботи О. Максименко (особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), Н. Махині (підготовка вчителів у Німеччині), М. Пархомчук (розвиток іншомовної освіти в початкових школах Німеччини), Л. Пуховської (професійна підготовка вчителів у Західній Європі), М. Тадеєвої (особливості розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи), В. Гаманюк, М. Євтуха (система іншомовної освіти Німеччини) та інших.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс взаємодоповнювальних методів, зокрема: аналізу наукових джерел – для узагальнення теоретичних підходів учених щодо інституційних і методичних основ іншомовної освіти, структурно-функціонального аналізу – для виявлення ролі освітніх інституцій у реалізації мовної політики Німеччини, метод контент-аналізу – для опрацювання нормативних документів (CEFR, KMK-Standards, Lehrpläne), статистичних оглядів та звітів Федерального міністерства освіти й наукових центрів Німеччини.



ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У контексті підготовки вчителів іноземної мови для українських закладів середньої освіти цікавим буде аналіз навчання іноземних мов у країнах Європейського Союзу, наприклад у Німеччині. Особисті спостереження та статистичні дані говорять про те, що більшість молодих людей цієї країни на високому рівні володіють, насамперед, англійською мовою і можуть з легкістю підтримати спілкування нею. Так, у 2025 році Німеччина посіла одне з найвищих місць у світі за рівнем знань англійської серед не носіїв мови, а молодь (люди віком 21–25 років) продемонстрували вищі показники, ніж старші вікові групи (Pugh, 2025).

У Німеччині викладання іноземних мов ґрунтується на сучасних європейських підходах, визначених передусім CEFR. Вищезазначені рекомендації не встановлюють вікових меж для початку вивчення іноземних мов і не визначають перелік мов, що мають вивчатися. Документ є рамковим інструментом, спрямованим на опис комунікативних компетентностей на рівнях A1–C2, і може застосовуватися до будь-якої мови та будь-якої вікової групи. Слід наголосити, CEFR не є навчальною програмою, а лише стандартом для уніфікації підходів до оцінювання та викладання мов у різних країнах Європейського Союзу (Council of Europe, 2001).

Закріплені підходи базуються на дотриманні основоположних принципів викладання іноземних мов. Так, насамперед в основу навчання іноземних мов у Німеччині покладається принцип комунікативного підходу (Kommunikative Methode), головною метою якого є формування здатності учнів ефективно спілкуватися іноземною мовою в реальних життєвих ситуаціях, а не лише засвоєння граматичних правил. У межах цього підходу мова розглядається передусім як засіб комунікації, а граматики і лексики – як інструменти, необхідні для досягнення комунікативної мети.

Згідно з постулатами цього підходу, навчальний процес організовується навколо автентичних мовленнєвих ситуацій, що реалізується через діалоги, рольові ігри, симуляції повсякденного та професійного спілкування, роботу в парах і малих групах. Значна увага приділяється виконанню комунікативних завдань, які передбачають обмін інформацією, аргументацію власної позиції, участь у дискусіях і презентаціях. Такий підхід сприяє розвитку спонтанного мовлення, зниженню мовленнєвого бар'єру та формуванню міжкультурної компетентності.

Важливою складовою комунікативного навчання є активне використання усного мовлення та аудіювання. У школах Німеччини значна частина уроку з іноземної мови проводиться нею ж, що забезпечує постійний мовний контакт і створює умови для природного засвоєння мовних структур. Аудіювання розглядається не лише як окремий вид мовленнєвої діяльності, а як базовий компонент комунікації, тісно пов'язаний з говорінням (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012).

Важливим принципом у сучасній мовній освіті Європейського Союзу цілком, і Німеччини зокрема, є орієнтація на компетентності (Kompetenzorientierung), що визначає зміст навчальних програм, підходи до оцінювання та структурування навчального процесу. Впровадження цього принципу безпосередньо пов'язане із положеннями CEFR, які визначають комунікативну спрямованість вивчення іноземних мов і задають рамкову модель опису мовленнєвої компетентності. На відміну від традиційних підходів, що фокусувалися переважно на засвоєнні граматичних конструкцій і словникових одиниць, компетентнісний підхід спрямований на розвиток уміння застосовувати мовні знання в реальних комунікативних



ситуаціях. Відповідно до CEFR, комунікативна компетентність учня розглядається як комплекс взаємопов'язаних умінь, що охоплюють говоріння, письмо, читання, аудіювання та взаємодію. Кожна з цих компетентностей має власні дескриптори, які описують конкретні мовленнєві дії, доступні учневі на певному етапі мовного розвитку. Так, наприклад, говоріння включає здатність висловлювати власні думки, описувати події та брати участь у діалогах; письмо – уміння створювати письмові повідомлення різної структури; читання – розуміння текстів різних жанрів та ступенів складності; аудіювання – сприймання усної інформації за різних умов; взаємодія – комплексне використання мовних умінь у процесі діалогічного спілкування та співпраці, тощо. Саме така багатовимірність забезпечує практичну орієнтацію навчального процесу та його відповідність реальним комунікативним потребам здобувачів освіти. У результаті впровадження компетентнісно орієнтованого підходу навчальний процес стає цілеспрямованим, прозорим і орієнтованим на реальні комунікативні потреби здобувачів освіти.

Що стосується принципу наступності, то він посідає важливе місце у сучасній методиці викладання іноземних мов, зокрема в контексті компетентнісного та комунікативного підходів, рекомендованих CEFR і направлений на втілення в систему навчання індуктивного та імпліцитного засвоєння граматики (Council of Europe, 2001).

Науковці підкреслюють, що імпліцитне навчання полягає у засвоєнні знань про приховану структуру складного мовного середовища шляхом процесів, які відбуваються спонтанно, без цілеспрямованого контролю та свідомого оперування правилами (Rebuschat, 2015, с. 23). За твердженням R. Ellis, імпліцитне навчання є особливо ефективним для забезпечення довготривалого засвоєння граматичних структур і формування автоматизованих мовленнєвих навичок, зокрема під час роботи з учнями молодшого віку або на початкових етапах вивчення іноземної мови (Ellis, 1999). Такий підхід реалізується за допомогою моделі «граматика у контексті», яка передбачає презентацію граматичного матеріалу у природних комунікативних ситуаціях: діалогах, текстах, аудіоматеріалах чи мікросценаріях. Спершу учні виконують практичні завдання, спрямовані на розпізнавання та інтуїтивне застосування нової структури, після чого переходять до етапу аналітичного узагальнення. У цьому процесі відбувається формування імпліцитного граматичного знання – здатності використовувати структуру без попереднього звернення до правила.

Українські дослідники підкреслюють, що ефективність моделі «граматика у контексті» зумовлена можливістю формувати граматичні навички через практичне використання мови, а не через декларативне вивчення правил та наголошують на природності індуктивного засвоєння у комунікативно орієнтованій методиці (Бігич та ін., 2013). О. Пантелеєва обґрунтовує доцільність використання експліцитної граматики, яка ґрунтується на застосуванні доступної та адаптованої метамови у процесі викладання і навчання іноземної мови, розглядаючи її як ефективний інструмент формування письмових умінь, оскільки результативність письма безпосередньо залежить від рівня володіння граматичними правилами (Пантелеєва, 2023). Інші науковці роблять висновок, що імпліцитне навчання демонструє високу результативність на початкових етапах опанування іноземної мови, коли учні ще не спроможні здійснювати абстрактне оперування граматичними категоріями. Натомість експліцитний підхід є більш доцільним на середньому та високому рівнях



володіння мовою, оскільки він забезпечує систематизацію набутих знань і сприяє ефективному засвоєнню складних граматичних структур (Мілютіна та ін., 2025).

З попереднім принципом поєднаний і діяльнісно-орієнтований принцип (*Handlungsorientierter Unterricht*), який ґрунтується на положенні, що оволодіння іноземною мовою відбувається шляхом активного виконання учнями практично зорієнтованих завдань, спрямованих на моделювання реальних життєвих і комунікативних ситуацій. До таких завдань належать написання листів та електронних повідомлень, планування подорожей, участь у дискусіях і презентаціях, що забезпечує використання мовних знань безпосередньо в автентичному комунікативному контексті (Funk et al., 2014). Основна мета принципу – сформувати в учнів здатність користуватися мовою як інструментом для досягнення конкретних комунікативних цілей, а не просто засвоювати граматичні правила або словниковий запас.

Застосування діяльнісно-орієнтованого принципу стимулює розвиток усіх видів мовленнєвої компетентності, зокрема говоріння, письма, аудіювання та взаємодії, оскільки учні постійно залучені до реальних комунікативних процесів. Практична спрямованість завдань дозволяє їм відчути функціональну цінність мови, підвищує мотивацію до навчання та сприяє кращому перенесенню мовних умінь у повсякденні та професійні ситуації.

Принцип наступності, а саме інтерактивність та використання сучасних технологій у навчанні іноземних мов, є невід’ємною складовою сучасної методики, орієнтованої на комунікативну та компетентнісну парадигму, та широко застосовується у Німеччині. Сьогодні навчальний процес активно підтримується цифровими платформами, мультимедійними підручниками та онлайн-завданнями, що дозволяють учням працювати з матеріалом у будь-якому місці та в зручний час. Провідні видавництва, такі як Cornelsen, Klett та інші пропонують комплексні інтерактивні ресурси, які поєднують текстові, аудіо- та відеоматеріали, завдяки чому учні можуть одночасно тренувати всі види мовленнєвої діяльності: говоріння, письмо, аудіювання та читання. Так, з цією метою, для вивчення англійської мови як іноземної у початковій школі в Німеччині використовуються такі підручники як Flex und Flo / Sally (Klett), Playway (Klett), Sunshine / New Sunshine (Cornelsen), для старшої школи: Green Line (Klett), English G (Cornelsen), Access (Cornelsen), Camden Town (Westermann), Context (Cornelsen), Viewfinder / Viewpoint (Klett), тощо.

За подібною методикою відбувається вивчення інших мов. Так, вивчення французької мови, як другої іноземної, як правило, починається з 5–6-го року шкільного навчання і вчителі використовують такі підручники, як À plus ! (Cornelsen), Découvertes (Klett), Tous ensemble (Klett), Le Cours intensif (Cornelsen), Horizons (Klett), Espaces (Klett), Regards (Cornelsen), Parcours plus (Cornelsen).

Використання аудіо- та відеотренажерів, інтерактивних вправ і симуляційних завдань сприяє активному залученню здобувачів освіти у процес навчання та розвитку критичного мислення. Інтерактивні технології дозволяють моделювати реальні комунікативні ситуації, автоматизувати контроль виконання завдань і забезпечувати миттєвий зворотний зв’язок. Такий підхід не лише підвищує мотивацію до вивчення мови, але й формує навички самостійної роботи, здатність адаптуватися до різних комунікативних контекстів та ефективно використовувати мову у реальному житті. Таким чином, інтерактивність і технології стають важливим інструментом реалізації принципів компетентнісної та комунікативної методики, рекомендованої CEFR.



Можна стверджувати, що сучасна методика викладання іноземних мов в Німеччині базується на комплексі взаємопов'язаних принципів, що забезпечують формування комунікативної та компетентнісної готовності учнів. Індуктивне та імпліцитне засвоєння граматики дозволяє оволодівати мовними структурами через практику й контекст, автентичні матеріали забезпечують занурення у реальні мовленнєві ситуації, а принцип мовної дії стимулює застосування мови для вирішення конкретних комунікативних завдань. Інтерактивність та використання цифрових технологій підвищують мотивацію, активізують усі види мовленнєвої діяльності та формують здатність до самостійного та ефективного застосування мови в реальному житті. Разом ці підходи створюють цілісну систему навчання, орієнтовану на практичну функціональність мови та розвиток компетентностей учнів в німецьких школах.

Варто відмітити, що у Німеччині початкова школа (Grundschule) охоплює навчання з 1-го по 4-й клас, тобто дітей віком приблизно від 6–7 до 10–11 років. Починаючи з 2006/07 навчального року, у багатьох федеральних землях іноземна мова стала обов'язковим предметом уже на рівні початкової школи (Kultusministerkonferenz, 2005). У більшості навчальних закладів перша іноземна мова, як правило англійська, починає викладатися з 3-го класу (приблизно 8–9 років), проте окремі землі запровадили її вивчення з 1-го класу, що демонструє тенденцію до раннього мовного навчання.

Що стосується кількості годин на вивчення іноземної мови в Німеччині, то у початковій школі зазвичай передбачено два уроки на тиждень, що дозволяє учням поступово освоювати базові комунікативні навички. Після переходу до середньої та старшої школи іноземна мова стає частиною регулярної шкільної програми, і навчання триває протягом усіх років шкільного курсу. Цікаво, що у багатьох школах, крім першої іноземної мови, учням пропонують вивчення другої або навіть третьої мови, якщо школа має відповідні освітні ресурси, що сприяє ранньому багатомовному розвитку та формуванню мовних компетентностей на різних рівнях навчання (Goethe-Institut, n. d.).

Слід зауважити, що у системі шкільної освіти Німеччини англійська мова традиційно є найбільш поширеною першою іноземною мовою, яку обирають для вивчення школярі у середніх та старших класах, і саме ця мова найчастіше включена до навчальної програми як обов'язковий предмет у більшості федеральних земель. Водночас освітні плани передбачають широкий спектр інших іноземних мов, серед яких звичайними є французька мова, іспанська мова, а також інші мови за рішенням конкретної школи чи її профілю.

Гаманюк наголошує, що обсяг, статус і черговість упровадження іноземних мов у школах Німеччини істотно різняться між федеральними землями. Це зумовлено значенням окремих мов у конкретних регіонах, типами навчальних закладів, а також національними освітніми традиціями. Відповідно, навчання іноземних мов орієнтується на різні цілі та по-різному включається в систему освіти впродовж усього життя (Гаманюк, 2012).

Наявність вибору мов і початок їхнього вивчення значною мірою варіюються між землями, оскільки саме їх органи управління освітою визначають конкретні навчальні плани: одні землі можуть пропонувати другу чи третю іноземну мову вже на рівні нижчих класів, інші – лише на середньому рівні, що обумовлює різний рівень мовного вибору для учнів. Ця свобода вибору означає, що менші школи або ті, що не спеціалізуються на мовній освіті, можуть мати обмежений вибір мов, тоді як великі



чи профільні заклади пропонують широкий спектр іноземних мов. Такі відмінності відображають різноманітність німецької освітньої системи, де вибір мовного профілю та асортимент мовних курсів залежать від конкретної школи та її ресурсів, а не від єдиного централізованого стандарту (табл. 1).

Таблиця 1

**Вивчення іноземних мов у системі загальної середньої освіти Німеччини
залежно від типу школи**

Тип школи / Рівень	Поширена перша іноземна мова (L2)	Можливі додаткові мови (L3, L4)	Початок навчання	Примітки
Grundschule (початкова школа, 1–4 кл.)	Англійська (Englisch)	Французька (Französisch), Латина (Latein) – залежно від землі	3-й клас (8–9 років), у деяких землях з 1-го класу	Зазвичай 2 години на тиждень
Mittelschule / Realschule (середня школа)	Англійська	Французька, Іспанська, Латина, додаткові мови за профілем школи	Після переходу зі Grundschule	Частина регулярної програми, уроки щотижня
Gymnasium (гімназія / старша школа)	Англійська	Французька, Іспанська, Латина, Грецька, Російська, інші мови за профілем	Зазвичай 5-й клас, можливий початок раніше	Можливість вивчати другу та третю іноземну мову; вибір залежить від спеціалізації школи
Спеціалізовані мовні профілі (гімназії)	Англійська	Широкий вибір іноземних мов, включно з рідкісними	Зазвичай 1–3-й клас	Пропозиції залежать від профілю школи та ресурсів

Досліджуючи питання оцінювання знань іноземних мов учнів у школах Німеччини то слід зазначити, що воно здійснюється за загальноприйнятою шестибальною шкалою – від 1 до 6, де оцінка 1 відповідає рівню «дуже добре» (Sehr gut), а 6 – незадовільно. У початковій школі (Grundschule) практика оцінювання може відрізнитися залежно від федеральної землі: замість традиційного бального оцінювання часто застосовуються вербальні характеристики, письмові коментарі, наліпки або інші форми формульованого зворотного зв'язку. Після переходу до середньої та старшої школи система оцінювання набуває більш формалізованого характеру та включає контрольні роботи, усні відповіді, письмові завдання й інші традиційні форми перевірки навчальних досягнень. У старших класах, зокрема в межах gymnasiale Oberstufe, використовується бальна система оцінювання (від 0 до 15 балів), яка забезпечує більш диференційований підхід до оцінювання результатів навчання (Kultusministerkonferenz, 2020a).

Що стосується відповідності шкільних оцінок міжнародним стандартам CEFR, то слід зазначити, що традиційні бали (1–6 або 0–15) є внутрішньошкільною



або федерально-земельною системою і не гарантують прямого співвідношення з рівнями CEFR. Наприклад, оцінка «4» у німецькій школі не обов'язково відповідає рівню A2 чи B1, якщо немає спеціального сертифіката. Викладачі та школи можуть використовувати CEFR як орієнтир при формуванні навчальних планів та оцінюванні, проте офіційним способом підтвердження рівня володіння мовою залишаються саме сертифікати. Таким чином, шкільні оцінки здебільшого відображають успішність виконання завдань у класі – включно з тестами, домашніми завданнями та участю в навчальному процесі – але не завжди відповідають реальному рівню комунікативної компетентності та здатності до самостійного мовного використання.

Рівні CEFR орієнтовані на компетентності: розуміння, говоріння, письмо, аудіювання на різних рівнях. Вони вимагають стандартизованого тестування. Шкільні оцінки ж залежать від програми, вчителя, класу, підходу – і не стандартизовані на всій території. Крім того, не всі вчителі чи школи мають завдання чи ресурси, щоб оцінювати за рівнями CEFR (навіть якби хотіли). Загалом можна зробити висновок, що якщо здобувачеві освіти просто потрібна шкільна успішність – вистачає шкільної оцінки (1–6 або пунктів).

Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель (Kultusministerkonferenz, КМК) не запроваджує єдиного державного мовного іспиту з англійської мови, однак визнає міжнародні сертифікати, що корелюють із рівнями CEFR, як надійний інструмент оцінювання мовної підготовки здобувачів освіти (Kultusministerkonferenz, 2017).

У практиці закладів освіти Німеччини найбільш поширеними є міжнародні сертифікати IELTS та TOEFL iBT, які використовуються для підтвердження мовної компетентності під час вступу здобувачів освіти на англomовні бакалаврські й магістерські програми. Типові вимоги університетів коливаються в межах рівнів B2–C1, що відповідає стратегічним цілям німецької освітньої політики щодо інтернаціоналізації вищої освіти та розвитку академічної мобільності. Визнання цих сертифікатів також підтримується Німецькою службою академічних обмінів (DAAD), яка рекомендує їх як стандартизовані та прозорі засоби підтвердження мовної підготовки іноземних і національних студентів (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2023).

Важоме місце в освітній системі Німеччини посідають Cambridge English Qualifications (B2 First, C1 Advanced, C2 Proficiency), які цінуються за безстроковість та чітку відповідність рівням CEFR. Їх використання узгоджується з принципом автономії університетів, закріпленим у німецькому освітньому законодавстві, що дозволяє кожному закладу самостійно визначати перелік прийнятних сертифікатів і мінімальні вимоги до мовного рівня.

Поряд із цим, у межах освітньо-професійної підготовки та співпраці з ринком праці застосовується TOEIC, який використовується переважно для оцінювання прикладних мовних навичок у професійному середовищі. Таким чином, система визнання сертифікатів з англійської мови в Німеччині відображає поєднання європейської стандартизації (CEFR), децентралізованого управління освітою та орієнтації на потреби академічної й професійної мобільності.

Варто зазначити, що сертифікати зі знань іноземних мов у Німеччині (наприклад, англійської мови) для молоді у Німеччині виконують передусім практичну, а не формальну функцію, слугуючи інструментом доступу до освіти, ринку праці та міжнародної мобільності. У контексті інтернаціоналізації вищої освіти значна



кількість німецьких університетів пропонує англомовні бакалаврські та магістерські програми, особливо у сферах інженерії, інформаційних технологій, економіки, природничих наук і міжнародних відносин. У таких випадках сертифікати IELTS, TOEFL або Cambridge English виступають офіційним підтвердженням мовної компетентності як для іноземних, так і для німецьких здобувачів освіти, які не навчалися англійською мовою.

На ринку праці володіння англійською мовою є важливою складовою професійної конкурентоспроможності, зокрема у міжнародних компаніях, стартапах, фінансовому секторі, логістиці, науці та IT-галузі. Наявність міжнародно визнаного сертифіката дозволяє об'єктивно підтвердити рівень мовної підготовки (переважно B2–C1 за CEFR), підвищує шанси на працевлаштування та створює передумови для кар'єрного зростання. Крім того, сертифікати англійської мови є поширеною вимогою для участі в програмах академічної мобільності, зокрема Erasmus+, міжнародних стажуваннях і програмах подвійних дипломів (Smit, 2010).

Слід зазначити, що у нормативно-правовому полі загальної середньої освіти Німеччини вимоги до структури предметів, що зараховуються до підсумкових шкільних іспитів (Abitur), визначаються рекомендаціями Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель (Kultusministerkonferenz, КМК). Відповідно до цих положень, навчальний план старшої школи має бути сформований таким чином, щоб у ньому були представлені всі три предметні групи: мови / література / мистецтво, суспільні науки, а також математика / природничі науки. Такий підхід відображає міждисциплінарний характер підсумкових шкільних іспитів (Abitur) і спрямований на забезпечення збалансованої загальноосвітньої підготовки випускників (Kultusministerkonferenz, 2017).

До підсумкових шкільних іспитів (Abitur) належать письмові й усні іспити з 4-5-х предметів. До обов'язкових предметів, серед яких німецька мова та математика, належить іноземна мова (найчастіше англійська або інколи французька).

Однією з ключових вимог КМК є те, що щонайменше один із предметів поглибленого вивчення (Leistungskurs), у землях із класичною курсовою структурою, повинен належати до базових академічних дисциплін, а саме: німецька мова, іноземна мова, математика або природнича наука. Крім того, нормативно закріплено безперервність мовної освіти: німецька або іноземна мова має викладатися протягом усього періоду навчання до складання підсумкових шкільних іспитів (Abitur), що підкреслює центральну роль мовної компетентності в освітній політиці Німеччини.

Водночас реалізація цих вимог має виразний федеративний характер і залежить від конкретної федеральної землі. Так, у землях Baden-Württemberg та Bayern упродовж 2020-х років було скасовано поділ на поглиблений курс (Leistungskurse) та базовий курс (Grundkurse), натомість усі предмети викладаються на єдиному рівні. За таких умов іноземна мова залишається обов'язковим компонентом навчального плану до завершення школи та враховується в підсумковому результаті Abitur, навіть без формального статусу поглибленого курсу.

Натомість у землях із класичною курсовою моделлю, зокрема Nordrhein-Westfalen, зберігається поділ на поглиблені (Leistungskurs) і базові (Grundkurs) предмети. У цих регіонах іноземна мова включається до підсумкових шкільних іспитів (Abitur) і безпосередньо впливає на підсумкову оцінку лише за умови її вибору як одного з основних курсів або як екзаменаційного предмета. Якщо ж іноземна мова вивчається на рівні Grundkurs, питання її включення до підсумкових



шкільних іспитів (Abitur) вирішується на рівні конкретної школи відповідно до земельних нормативів (Kultusministerkonferenz, 2020b).

Таким чином, іноземна мова посідає стабільне місце в структурі підсумкових шкільних іспитів (Abitur) у Німеччині, однак ступінь її екзаменаційної значущості визначається поєднанням загальнонаціональних рекомендацій КМК та освітньої автономії федеральних земель (табл. 2).

Таблиця 2

Статус іноземних мов у підготовці та складанні підсумкових шкільних іспитів (Abitur) у федеральних землях Німеччини

Федеральна земля / умови навчання	Чи обов'язкове вивчення іноземної мови до Abitur	Чи може іноземна мова бути предметом Abitur
Baden-Württemberg, Bayern	Так, принаймні одна іноземна мова вивчається до завершення школи	Так, іноземна мова враховується в загальному результаті Abitur
Nordrhein-Westfalen та землі з класичною курсовою структурою	Так, безперервне вивчення мови є обов'язковим	Так, за умови вибору як Leistungskurs або екзаменаційного предмета
Іноземна мова як Grundkurs	Так	Можливо; залежить від шкільних і земельних регламентів

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

На підставі проведеного дослідження можемо констатувати, що система навчання іноземних мов у Німеччині ґрунтується на поєднанні чітких інституційних механізмів і сучасних методичних підходів, спрямованих на формування комунікативної й міжкультурної компетентностей. Ефективність мовної освіти забезпечується інтеграцією імпліцитного й експліцитного навчання, застосуванням діяльнісно-орієнтованих методик, автентичних завдань і цифрових ресурсів, а також упровадженням раннього вивчення іноземних мов.

Система оцінювання в німецьких школах характеризується гнучкістю та поетапністю, поєднуючи формувальне оцінювання на початковому рівні з формалізованими бальними моделями у середній і старшій школі.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівняльному аналізі німецького та українського досвіду мовної освіти, вивченні цифрових інструментів навчання й оцінювання, а також можливостей адаптації ефективних німецьких практик до національної освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О.Б., Бориско, Н.Ф., Борецька, Г.Е., та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практик*. Ленвіт.
2. Гаманюк, В. А. (2012). *Іноземна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика* : монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 377.
3. Мілютіна, О.К., Кочубей, Н.П., & Заремська, І.М. (2025). Сучасні підходи до навчання граматики іноземної мови. *Педагогічна академія: наукові записки*, 18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15596534>



4. Пантелєєва, О. (2023). Експліцитне та імпліцитне навчання граматики французької мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 63(2), 258–263. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/63_2023/part_2/42.pdf
5. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>
6. Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2023). *English-taught degree programmes in Germany*. DAAD. <https://www.daad.de>
7. Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. https://drive/uqu.edu.sa/_malehyani/files/Rod-Ellis
8. Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion [Завдання, вправи, взаємодія]*. Klett-Langenscheidt.
9. Goethe-Institut. (n.d.). *Early foreign language learning: Primary school*. https://www.goethe.de/prj/dlp/en/teachingmaterials/series/fruehes_deutsch/early_foreign_language_learning_primary_school
10. Kultusministerkonferenz. (2017). *Bildung in einer digitalisierten Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz [Освіта в цифровому світі: Стратегія Постійної конференції міністрів освіти та культури]*. KMK. <https://www.kmk.org>
11. Kultusministerkonferenz. (2020). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Allgemeine Hochschulreife [Освітні стандарти Постійної конференції міністрів освіти та культури для загальної кваліфікації вступників до університету]*. KMK.
12. Kultusministerkonferenz. (2020a). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) – Fremdsprachen [Єдині вимоги до іспиту Abitur (EPA) – Іноземні мови]*. KMK. <https://www.kmk.org>
13. Kultusministerkonferenz. (2005b). *Fremdsprachen in der Grundschule: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz [Іноземні мови в початковій школі: Резолюції Постійної конференції міністрів освіти та культури]*. KMK.
14. Pugh, T. (2025). Germany shoots up global ranking for English language skills. *The Local*. <https://www.thelocal.de/20251121/germany-shoots-up-global-ranking-for-english-language-skills>
15. Rebuschat, P. (Ed.). (2015). *Implicit and explicit learning of languages*. John Benjamins Publishing Company. https://www.academia.edu/563969/Implicit_and_Explicit_Learning_of_Language
16. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache Englisch/Französisch [Освітні стандарти для продовження вивчення іноземної мови: англійська/французька]*. KMK.
17. Smit, U. (2010). English as a lingua franca (ELF) as medium of instruction in higher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00228.x>



Дата першого надходження статті: 24 липня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 11 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-6](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-6)

Кандидат фармацевтичних наук, докторант **ПАВЛО ОМЕЛЬЧЕНКО**,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, Україна
E-mail: pavlusha85sergeevich@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8311-4454>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ ДОСВІД СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ПРОМИСЛОВОЇ ФАРМАЦІЇ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

АНОТАЦІЯ

Професійна підготовка фахівців промислової фармації у сучасних умовах набуває пріоритетного значення, оскільки істотно сприяє подальшому розвитку охорони і збереження здоров'я населення України. Інтеграція України в європейській освітній простір та докорінні зміни соціально-економічних відносин потребують постійного вдосконалення професійної підготовки кадрів. Необхідність створення нової сучасної системи підготовки кадрів для фармацевтичної промисловості зумовлена спеціалізацією та диференціацією діяльності суб'єктів фармацевтичного ринку, що спричинить необхідність зміни підходів та навчальних програм.

Надзвичайно актуальною проблемою для України з інтеграцією її в європейській освітній простір є підготовка фахівців промислової фармації, оскільки вона забезпечує висококваліфікованими кадрами національну фармацевтичну галузь.

У статті проаналізовано порівняльний досвід системи професійної освіти у галузі промислової фармації в Україні та за кордоном, тривалість навчання та структуру середньої й вищої фармацевтичної освіти, а також кваліфікаційні вимоги до посад фахівців з вищою фармацевтичною освітою в Україні та в країнах Євросоюзу. Наведено приклади національних систем освіти у галузі промислової фармації у країнах Євросоюзу з різним рівнем розвитку фармацевтичної промисловості, а саме Франції, Великобританії, Греції, Швейцарії, Бельгії, Нідерландів, Швеції, Латвії.

У статті зазначено, що, незважаючи на різні національні системи освіти, практично у всіх країнах є магістратура з промислової фармації з різними профілями (спеціалізаціями), що забезпечує підготовку професійних кадрів з урахуванням галузевих особливостей фармацевтичної сфери. Встановлено, що в Україні і за кордоном тривалість навчання за програмами вищої фармацевтичної освіти майже однакова (у середньому 5 років).

Спеціалізація, необхідний рівень кваліфікації та номенклатура посад працівників з вищою фармацевтичною освітою в Україні вимагають подальшого вивчення та актуалізації відповідно до запитів ринку праці та досвіду розвинених країн.

Ключові слова: професійна освіта, фахівці промислової фармації, промисловий фармацевт, лікарський засіб, система професійної підготовки кадрів, країни Євросоюзу.



ABSTRACT

Professional training of industrial pharmacy specialists in modern conditions is a priority, as it significantly contributes to the further development of health protection and preservation of the population of Ukraine. Ukraine's integration into the European educational space and radical changes in socio-economic relations require constant improvement of professional training of personnel. The need to create a new modern system of training personnel for the pharmaceutical industry is determined by the specialization and differentiation of the activities of pharmaceutical market entities, which will necessitate changes in approaches and curricula.

An urgent problem for Ukraine with its integration into the European educational space is the training of industrial pharmacy specialists, because it provides our national pharmaceutical industry with highly qualified personnel.

This article analyzes the comparative experience of the system of professional education in the field of industrial pharmacy in Ukraine and abroad, the terms of study and the structure of secondary and higher pharmaceutical education, as well as the qualification requirements for positions of specialists with higher pharmaceutical education in Ukraine and in the countries of the European Union. Examples of national education systems in the field of industrial pharmacy in the European Union countries with different levels of development of the pharmaceutical industry are given, namely France, Great Britain, Greece, Switzerland, Belgium, the Netherlands, Sweden, Latvia.

The article states that, despite different national education systems, in almost all the countries, there is a master's degree in industrial pharmacy with different profiles (specializations), which ensures the training of professional personnel considering industry specifics of the pharmaceutical sector.

As a result, it was established that in Ukraine and abroad the duration of a Master's degree pharmaceutical education programs is almost the same (an average of 5 years).

Specialization, the required level of qualification and the nomenclature of positions of employees with higher pharmaceutical education in Ukraine require further study and updating in accordance with the demands of the labor market and the experience of developed countries.

Keywords: *professional education, industrial pharmacy specialists, industrial pharmacist, medicinal product, professional training system, European Union countries.*

ВСТУП

Фармацевтичний сектор України характеризується динамічними темпами зростання і активним розвитком, за рахунок чого посідає значне місце в економіці країни. Україна щороку підвищує свої позиції на світовій фармацевтичній арені. Зростання конкурентоздатності вітчизняних підприємств у міжнародному масштабі безпосередньо і цілком залежить від кадрового потенціалу (Бердар, 2014). Що стосується фармацевтичної галузі, то вона є складним елементом в структурі економіки країни, яка поєднує в собі ринкові механізми (взаємодії між споживачами (пацієнтами), посередниками (гуртовими й роздрібними), виробниками лікарських засобів і органами охорони здоров'я), а також виконання соціальної функції в сфері забезпечення населення лікарськими засобами, реалізуючи право кожного громадянина на одержання кваліфікованої медичної допомоги й безпечних дієвих лікарських засобів.

За роки незалежності України фармацевтична галузь пройшла досить складний шлях від практично повного розладу до виходу на належний рівень



виробництва, створення ліків, контролю якості продукції, підприємництва, науки та освіти.

Заклади вищої освіти (ЗВО) разом із підприємствами галузі почали активно адаптувати свої освітні програми до міжнародних стандартів, таких як GMP (Good Manufacturing Practice) та GLP (Good Laboratory Practice), що значно розширило спектр підготовки фахівців для сучасної фармацевтичної індустрії.

У всьому світі є загальноприйнятими такі поняття як «промисловий фармацевт», «промислова фармація», проте в українському професійному середовищі чіткого визначення їх не було сформульовано, вони були запозичені із зарубіжних джерел і нарешті в Україні здобули офіційне визнання. Тим часом, в індустріально розвинених країнах ці поняття були поширені ще в 60-х роках минулого століття. Достатньо згадати популярне за кордоном видання Лахмана та Лібермана «Теорія та практика промислової фармації» (The Theory and Practice of Industrial Pharmacy), видане в 1991 році (Бердар, 2014). Процеси розвитку фармацевтичної галузі в Україні вимагають гармонізації національного законодавства з вимогами Європейського Союзу, розробки відповідної нормативно-правової бази і впровадження на підприємствах та організаціях галузі міжнародних стандартів, передусім належної виробничої практики (GMP). Створення в Україні фармацевтичної галузі, що працює за світовими стандартами виробництва та якості – це системне і стратегічне завдання, і підготовка висококваліфікованих фахівців для цієї галузі є вирішенням одного з основних завдань.

Як зазначено у монографії Сліпчука (2017), становлення тенденцій професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні становить значний науковий інтерес ще й тому, що фармацевтична освіта є особливим видом професійної підготовки, оскільки безпосередньо впливає на соціально-економічні процеси сьогодення й разом з тим чинить вплив на майбутнє, забезпечуючи підготовку нового покоління професіоналів, формуючи високоякісний людський та соціальний капітал (Сліпчук, 2017). Власне, людський капітал і є основним ресурсом забезпечення сталого розвитку України.

Матеріали статті Забіяки (2025) свідчать, що в умовах глобалізації світової економіки посилилася конкуренція, що спонукає європейські країни постійно вдосконалювати свої стратегічні підходи щодо професійної освіти та навчання. А промисловість є основним рушієм економічного зростання, тому Європа знаходиться перед викликом у цьому контексті (Забіяка, 2025).

Як зазначено у Стратегічній піраміді розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, метою вищої освіти є інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудови ефективного інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Сьогодні перед фармацевтичними ЗВО України постало ще одне широкомасштабне завдання щодо поглиблення інтернаціоналізації: посилення міжнародної компоненти в усіх складових діяльності (закупівля субстанцій в інших країнах, їх аналіз якості згідно з світовими вимогами, виготовлення активних фармацевтичних інгредієнтів, лікарських засобів, постачання їх на закордонні ринки), вихід на організацію сучасних наукових досліджень і освітніх технологій підготовки фахівців, які будуть конкурентоспроможними на світових ринках праці; набуття такими закладами вищої освіти статусу високореєтингових за міжнародно визнаними критеріями (Омельченко, 2025).



У цих умовах важливим актуальним завданням стає вивчення й адаптація іноземного досвіду і порівняння його з українськими ЗВО у сфері підготовки спеціалістів за програмою «Промислова фармація».

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою статті є порівняння вимог до фармацевтичної освіти у галузі промислової фармації в Україні та за кордоном (терміни навчання, види професійної діяльності, порівняння посад, функції та вимоги до освіти фахівців з вищою фармацевтичною освітою).

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Питання підготовки фахівців промислової фармації в Україні висвітлювалися в багатьох працях таких науковців, як О. Я. Барковська, О. П. Волосовець, І. А. Зупанець, В. О. Лебединець, Є. О. Мілерян, З. М. Мнушко, Г. Л. Панфілова, В. Л. Сліпчук, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий, В. П. Черних, М. В. Черпінський та ін. Європейську систему професійної освіти і навчання у своїх працях висвітлювала І. Забіяка. Дослідженню професійної підготовки фармацевтів у зарубіжних країнах присвячені праці І. Бейтса (I. Bates) (Велика Британія), Дж. Аткинсона (J. Atkinson) (Велика Британія, Франція), Л. Бадер (L. Bader) (Німеччина) та ін.

У процесі дослідження використано структурно-системний аналіз – з метою теоретичного обґрунтування проблеми; загальнонаукові методи – аналіз, синтез та узагальнення основних положень наукових праць, нормативних документів та архівних джерел, що сприяло об'єктивному висвітленню проблем, під впливом яких здійснювався розвиток професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні; компонентно-структурний, системно-структурний, системно-функціональний методи, що уможливили виокремлення основних компонентів систем професійної підготовки фахівців промислової фармації; компаративний метод – з метою порівняльного аналізу особливостей професійної освіти у країнах Євросоюзу; прогностичний – з метою визначення можливостей для реалізації європейського досвіду в освітній практиці України.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У 1992 році в Українській фармацевтичній академії (сьогодні Національний фармацевтичний університет (НФаУ, м. Харків)) було відкрито спеціальність «Промислова фармація». На той час ректор академії В. П. Черних одним з перших зрозумів, що виробництво лікарських засобів (ЛЗ) належить до найбільш пріоритетних і соціально значущих напрямів розвитку економіки України. Від стану справ у цій галузі значною мірою залежать можливості держави у підтриманні здоров'я нації та зміцненні економічної незалежності. З того часу фармацевтична освіта за спеціальністю «Промислова фармація» зайняла свою нішу у вищій освіті України. При створенні нового професійного спрямування був розроблений державний стандарт освіти: освітньо-кваліфікаційна характеристика й освітньо-професійна програма підготовки фахівців, згідно з якими були розроблені навчальні плани, що включали фундаментальні, загально-інженерні, медико-біологічні, економічні, хімічні та технологічні дисципліни. Для кожної дисципліни були розроблені робочі програми, навчально-методична література, плани і структури проведення лабораторних і практичних занять. До 1997 року підготовку фахівців за спеціальністю «Промислова фармація» проводили в напрямі «Хімічна технологія та інженерія», а з 1997 року ця спеціальність була переведена в напрям підготовки «Фармація» і перейменована в «Технології фармацевтичних препаратів» (ТФП). Незмінним за всі ці роки існування



факультету промислової фармації є підготовка спеціалістів – інженерів-технологів для фармацевтичної промисловості України за спеціальностями «Промислова фармація», «Технології фармацевтичних препаратів», а сьогодні підготовка наскрізного магістра за однойменною освітньою програмою за спеціальністю «226 Фармація, промислова фармація» (Омельченко, 2025).

Безумовно, у процесі реформування вищої освіти, розвитку фармацевтичної промисловості, переходу підприємств України на європейські стандарти виробництва фармацевтичної продукції, на вимоги має змінюватися і зміст освітнього процесу. Сьогодні у НФаУ готують спеціалістів, які після завершення навчання працюють на всіх ділянках життєвого циклу фармацевтичної продукції: маркетинг та вивчення ринку, планування й розробка продукції, проєктування й розробка процесів, матеріально-технічне забезпечення (закупівля субстанцій, реактивів, матеріалів), виробництво, контроль, пакування, маркування, зберігання, збут, продаж. Перевагою підготовки інженерів-технологів є саме розширений спектр у навчальному плані загальноінженерних, медико-біологічних, організаційно-економічних, хімічних та технологічних дисциплін, що надає перевагу випускникам НФаУ на робочих місцях. Саме потреба практичної фармацевтичної індустрії, збереження традицій і примноження здобутків стала першочерговими завданням факультету на подальші роки.

За останні роки у зв'язку зі зростаючими світовими вимогами до виробництва лікарських засобів суттєво змінився навчальний план підготовки інженера-технолога. Введено вивчення нових дисциплін: «Фармацевтична розробка лікарських засобів», «Належні фармацевтичні практики», «Кваліфікація і валідація у фармацевтичному виробництві», «Фальсифікація лікарських засобів», «Нанотехнологія», «Методологія і логіка наукових досліджень» та ін.

Сучасна підготовка фахівців у галузі промислової фармації в Україні орієнтована на застосування системного, інтегрованого, синергетичного і компетентнісного підходів. Ці підходи сприяють розвитку вмінь самостійно розв'язувати професійні завдання, приймати відповідальні рішення та адаптуватися до швидко змінюваних умов ринку праці. Вони забезпечують перехід до нових галузевих стандартів та сприяють відповідності результатів освіти потребам суспільства та вимогам ринку праці.

Підготовка фахівців спеціальності «226 Фармація, промислова фармація», спеціалізації 226.02 Промислова фармація в Україні здійснюється за стандартом вищої освіти, затвердженим Наказом Міністерства освіти і науки України № 981 від 04.11.2022 р., який базується на Стандартах та рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG, ISCED-F 2013, Industrial Pharmacy). У матриці відповідностей, визначених Стандартом, зазначено, що фахівець у галузі промислової фармації повинен мати спеціалізовані концептуальні знання, що включають сучасні наукові здобутки у сфері професійної діяльності або галузі знань і є основою для оригінального мислення та проведення досліджень, критичного осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань, володіти спеціалізованими вміннями/навичками розв'язання проблем при проведенні досліджень та/або провадженні інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур, здатністю інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі у широких мультидисциплінарних контекстах (Національне агентство із забезпечення якості освіти, 2015). Що стосується комунікації, то такий фахівець повинен вміти зрозуміло і недвозначно доносити власні знання, висновки та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються, та нести відповідальність за управління



робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів. Окрім того, такі фахівці мають бути відповідальними за внесок до професійних знань і практики інших та/або оцінювання результатів діяльності команд та колективів; організовувати навчання з високим ступенем автономії.

Національне агентство кваліфікацій (НАК) оприлюднило затверджені професійні стандарти діяльності професіоналів та фахівців у сфері фармації. У Міністерстві охорони здоров'я повідомили, що зокрема це стосується і промислового фармацевта як професіонала, метою професійної діяльності якого є організація діяльності фармацевтичного підприємства, розробка, промислове виробництво, контроль та управління якістю лікарських засобів для забезпечення потреб охорони здоров'я. У професійному стандарті «Промисловий фармацевт», затверджені наказом ГО «Об'єднання організацій роботодавців медичної та мікробіологічної промисловості України» від 23.03.2023 р. № 01-23 і внесеному до Реєстру професійних стандартів, визначені загальні, професійні компетентності, трудові функції, які визначають професійні компетентності, необхідні знання, уміння і навички.

Кваліфікаційний центр з фармації у 2025 році провів оцінювання результатів навчання для присвоєння професійної кваліфікації промислового фармацевта і, на прикладі Київського національного університету технологій і дизайну, кращі цьогорічні випускники отримали сертифікати про присвоєння професійної кваліфікації, необхідної їм для успішної роботи.

У 2000–2007 роках європейська система професійної підготовки кадрів, зокрема у галузі промислової фармації, зазнала значних проблем, пов'язаних з відсутністю єдиних освітніх стандартів, невідповідністю компетентностей випускників вимогам роботодавців, що призвело до суттєвої зміни системи дипломної та післядипломної підготовки кадрів (European Union, 2005).. Навчання у галузі промислової фармації у різних країнах Євросоюзу організовано по-різному. Додаткову професійну освіту в галузі промислової фармації здобувають або в університетах (різні магістерські програми, іноді на спеціальних відділеннях для дорослих), або в численних консалтингових агентствах. Слід зазначити, що освітні програми для уповноважених осіб фармацевтичних підприємств у всіх країнах ЄС жорстко контролюються державою згідно з GMP №2 (2007) (Міністерство охорони здоров'я України, 2007).

Стаття № 44 Директиви ЄС № 36 (Directive 2005/36/) про освіту фармацевтів окреслює положення про взаємне визнання дипломів. В ЄС лише фармацевтичні працівники, які здобули вищу освіту, називаються фармацевтами (pharmacists), а фармацевтичні працівники без вищої освіти називаються фармацевтами-техніками (pharmacist-technicians).

У зв'язку з цією директивою ЄС було ініційовано проєкт PHARMINE щодо гармонізації фармацевтичної освіти. У рамках проєкту Pharmine щодо вироблення принципів єдиного освітнього простору Євросоюзу в галузі фармації було визначено, що на «умовному» рівні бакалавра має бути єдине навчання фармацевтів, яке забезпечить порозуміння фахівців після спеціалізації (аптечна, клінічна чи промислова фармація). Найкращими є короткострокові курси підвищення кваліфікації (у вигляді модулів) у галузі промислової фармації, які пропонують співробітники компанії, що співпрацюють з університетами. Оптимальне використання заочної форми (дистанційне навчання, самостійна робота та очне навчання в кампусі університету



для вивчення окремих тем та складання іспитів). Навчання на магістерських програмах із промислової фармації (без написання дисертації) затребуване не в усіх країнах. Навчальні модулі повинні переглядатися та оновлюватись з урахуванням розвитку науки та техніки (Pharmin, 2014).

Для країн ЄС рекомендовано, що вища фармацевтична освіта має тривати не менше 5 років, з них 4 роки як мінімум – теоретична та практична освіта в університеті, а далі не менше 6 місяців проходження практики в аптеці (роздрібній чи госпітальній).

Для вирішення специфічних проблем освіти саме в галузі фармації та оцінки можливостей впровадження принципів Болонської декларації у фармацевтичне навчання (клінічна (госпітальна), аптечна та промислова фармація) проєкт Pharmine був підтриманий Програмою Erasmus+ (142078-LLP-1-2008-BE-ERASMUS-ECDSP), яка є одним із основних фінансових інструментів для співпраці і яка пропонує можливості мобільності та співпраці у сфері вищої освіти, професійної освіти та навчання, шкільної та дошкільної освіти, освіти для дорослих, молоді та спорту. Бюджет програми на 2021–2027 роки становить 26,2 мільярда євро (що майже вдвічі перевищує бюджет у 2014–2020 роках), а увага сконцентрована на соціальній інтеграції, переході на зелені й цифрові технології та сприянні участі молоді в демократичному житті (Royal Pharmaceutical Society, 2025).

Класифікація фахівців з фармацевтичною освітою за кордоном формується з урахуванням місця роботи. Фахівці, які працюють на виробництві, як фармдистриб'ютори, а також у дослідженнях та системі регуляції обігу ЛЗ, належать до фармацевтів (pharmacists) – фахівців з промислової фармації (industrial pharmacists). За кордоном у фармацевтичних вузах існує окрема спеціалізація з лікарняної фармацевтики та промислової фармації (International Standard Classification of Education, 2013).

Певні відмінності існують і у назвах напрямів підготовки та спеціальностей у фармацевтичній промисловості України та за кордоном. В Україні спеціальність «Промислова фармація» можна здобути, закінчивши магістратуру після будь-якого бакалаврату; за кордоном аналогічну спеціальність (industrial pharmacist) теж можна отримати в магістратурі, але тільки після вищої фармацевтичної освіти або близьких напрямів підготовки (медицина, хімія, біологія).

В Україні у функції промислових фармацевтів входять організація та ведення технологічних процесів на фармацевтичному виробництві, а за кордоном цим займаються лише люди з інженерною освітою (pharmaceutical engineering).

Охарактеризуємо кілька національних систем освіти у галузі промислової фармації у країнах Євросоюзу з різним рівнем розвитку фармацевтичної промисловості.

У Франції налічується близько 260 підприємств та 316 інноваційних фармацевтичних компаній. Студенти-фармацевти всіх напрямів (аптечна фармація, клінічна фармація (клінічна фармакологія), промислова фармація чи клінічна біологія) перші 4 роки навчаються спільно, але вже на 3-му та 4-му році навчання в освітні програми вводяться спеціальні дисципліни. Загальні всім профілям професійні дисципліни вводять у навчання вже на початку 2-го року. Таким чином, до початку 5-го року навчання студенту пропонується розпочати спеціалізацію: 2-річний курс з аптечної або промислової фармації (5-й та 6-й роки навчання). На обох напрямках є виробнича практика – щонайменше 6 місяців; 4-річна інтернатура для клінічних фармацевтів та клінічних біологів. Тобто загальна тривалість навчання за



цими напрямками становить 8 років. Уповноваженою особою у Франції, як і в Німеччині, може бути лише промисловий фармацевт. Оскільки функції уповноваженої особи у французькому законодавстві ширші, ніж у європейській директиві, інші основні позиції на фармацевтичних підприємствах Франції займають промислові фармацевти. Після закінчення навчання або на останніх курсах студенти можуть вступити до магістратури з академічних наук (Pharmine, 2014).

У Великобританії працює близько 136 інноваційних підприємств та 26 компаній, які випускають лікарські препарати. У Сполученому Королівстві до підготовки фармацевтів теж підходять ґрунтовно. Навчання триває щонайменше п'ять років. Спочатку кандидат має отримати ступінь магістра з фармації (MPharm (Master of Pharmacy)), а потім протягом року стажуватися, набуваючи необхідних практичних компетентностей. Після цього потрібно отримати схвалення Генеральної фармацевтичної ради (General Pharmaceutical Council) – спеціального органу, який регулює професію фармацевта, щоб почати працювати. Далі він має можливість продовжити навчання за магістерською програмою з промислової фармації, іншими магістерськими програмами (наприклад, «Фармацевтичний інжиніринг»), у докторантурі або за сертифікаційними програмами, або може розпочати практичну діяльність у фармацевтичній галузі. У магістратуру з «Промислової фармації» приймаються також спеціалісти з інших галузей (хімії, інженерних наук, технологічних) зі ступенем бакалавра. Асоціація фармацевтичних виробників Великобританії та окремі компанії проводять активну роботу серед студентів фармацевтичних факультетів із залучення їх у фармацевтичну галузь. Одна з найбільш збалансованих магістерських програм з промислової фармації у Великій Британії – програма P1AT університету Манчестера – була розроблена у тісній співпраці з фармацевтичними підприємствами Великої Британії (Pharmine, 2014).

Фармацевтична промисловість Греції налічує 5 інноваційних компаній та 44 виробника лікарських препаратів. Навчання фармації у Греції проводиться за 5-річною освітньою програмою, при цьому спеціалізація відсутня. Для спеціалізації в галузі промислової фармації можна вступити у відповідну магістратуру (2-річне навчання) або магістратуру в галузі фармацевтичних наук. Також на ці програми можуть вступити бакалаври інших спеціальностей (хімія, хімічна технологія, біологія та ін.). Уповноваженою особою може стати промисловий фармацевт зі ступенем магістра, а також фахівець у галузі хімії, хімічної технології та ін. (Royal Pharmaceutical Society, 2025).

Як і в інших країнах ЄС, на фармацевтичну освіту у Швейцарії значний вплив має Болонський процес. Незважаючи на формальний поділ освітньої програми на бакалаврську та магістерську частини, практикувати фахівці розпочинають після отримання диплома магістра. Вимоги до компетентностей та організації освітнього процесу встановлені у Переліку цілей навчання з фармації Швейцарії. Спеціалізація в галузі промислової фармації можлива після переходу до магістратури. У Швейцарії для підприємства з випуску лікарських засобів уповноваженою особою може бути лише промисловий фармацевт.

Деякі країни (Бельгія, Нідерланди, Швеція, Латвія) запровадили академічний ступінь бакалавра, який, проте, не дає допуску до практичної діяльності, а є підготовкою до магістратури (6-річне навчання). Відповідно до Болонської декларації, освітній процес контролюється агентствами (організаціями) щодо забезпечення якості вищого професійного навчання, внесеними до спеціального Європейського реєстру (EQAR) (European Union, 2005).



Якщо ж порівняти посади, відповідні їм спеціальності, вимоги до освіти фахівців з промислової фармації в Україні та за кордоном, то бачимо наступне: в Україні промисловий фармацевт – це спеціаліст відділу виробництва і контролю якості, уповноважена особа з якості та фармагляду, спеціаліст з промислової фармації в галузі (дослідження ЛЗ, виробництва ЛЗ, контролю якості ЛЗ), з валідації фармацевтичного виробництва. Він повинен мати вищу освіту за фахом (5 років) або закінчити магістратуру з промислової фармації (2 роки після закінчення бакалаврату будь-якої спеціальності). Водночас, у країнах ЄС та США промисловий фармацевт з вищою фармацевтичною освітою (4–6 років) і магістратурою (1–3 роки), до якої можна вступити лише після бакалаврату зі споріднених галузей (хімія і біологія), займається дослідженням, тестуванням та аналізом, що пов'язані з розробкою, виробництвом, зберіганням, контролем якості та поширенням лікарських засобів та пов'язаних з ними витратних матеріалів.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, незважаючи на різні національні системи освіти, практично у всіх країнах є магістратура з промислової фармації з різними профілями (спеціалізаціями), що забезпечує підготовку професійних кадрів з урахуванням галузевих особливостей фармацевтичної галузі. Така практика заслуговує на запозичення в Україні.

В Україні та за кордоном існують певні відмінності у назві напрямів підготовки та спеціальностей для фармацевтичної промисловості. В Україні спеціальність «Промислова фармація» можна здобути, закінчивши магістратуру після здобуття диплому бакалавру будь-якої спеціальності або після здобуття спеціальності «Фармація». За кордоном аналогічну спеціальність (industrial pharmacist) теж можна здобути у магістратурі, але тільки після вищої фармацевтичної освіти чи споріднених напрямів підготовки (медицина, хімія, біологія). В Україні у функції промислових фармацевтів входять організація та контроль технологічних процесів на фармацевтичному виробництві, за кордоном цим займаються лише люди з інженерним освітою (pharmaceutical engineering).

Перспективами подальших розвідок вважаємо більш детальне вивчення та актуалізацію спеціалізацій, необхідного рівня кваліфікації та номенклатури посад працівників з вищою фармацевтичною освітою в Україні відповідно до запитів ринку праці та досвіду розвинених країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердар, М.М. (2014). Стратегії конкурентоспроможності продукції підприємств фармацевтичної галузі України. *Теоретичні та прикладні питання економіки*, 1 (28), 346–358.
2. Забіяка, І. (2025). Європейська система професійної освіти і навчання: на шляху до уніфікованого підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 15(1). [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-3](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-3).
3. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032>.
4. Міністерство охорони здоров'я України. (2007). *Наказ 04.04.2007 № 162*. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0162282-07#Text>
5. Омельченко, П. (2025). Методологічний потенціал промислового фармацевтичного виробництва як основа професійної підготовки кадрів. *Вісник*



Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 2, 27–32. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-27-32>.

6. Національне агенство із забезпечення якості освіти. (2015). *Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)*. https://ihed.org.ua/wpcontent/uploads/2018/10/04_2016_ESG_2015.pdf.

7. Сліпчук, В.Л. (2017). *Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі в Україні (XX – початок XXI століття)*. Київ: Едельвейс.

8. European Union. (2005). *Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2005/36/oj>

9. International Standard Classification Of Education. (2013). *Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classificationof-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>.

10. Pharmine. (2014). *Pharmacy education in Europe*. <https://www.pharmine.eu/wp-content/uploads/2014/05/PHARMINE-Final-Report-Public-Part.pdf>

11. Royal Pharmaceutical Society. (2025). *Industrial Pharmacy*. <https://www.rpharms.com/resources/careers-information/career-options-in-pharmacy/industrial-pharmacy>.



Дата першого надходження статті: 05 серпня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 28 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-7](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-7)

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

ФАНДРЕЙЗИНГ У СФЕРІ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ОСВІТИ У США

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена комплексному аналізу організаційних, соціально-педагогічних та управлінських аспектів фандрейзингових практик у сфері хореографічного мистецтва та освіти в США. Окреслено специфіку залучення фінансових, матеріальних і комунікаційних ресурсів для підтримки хореографічного мистецтва та освіти в американському досвіді. Детально розглянуто основні форми фандрейзингу: івентові заходи (dance-a-thon, майстер-класи, локальні виступи, шоу-програми, продаж брендovanого мерчу), цифрові інструменти збору коштів через онлайн-платформи (GoFundMe, Snap!Raise, Givebutter), партнерські ініціативи з представниками малого й середнього бізнесу, а також діяльність неприбуткових асоціацій, що забезпечують інституційну підтримку та прозорий фінансовий менеджмент танцювальних студій.

Особливу увагу приділено освітньому потенціалу фандрейзингових практик, які інтегровані у навчальний та мистецький процес танцювальних інституцій. З'ясовано, що висока культура благодійності в американських громадах, системна участь батьків і волонтерів, стратегічні партнерства з приватним сектором та активне використання цифрових технологій створюють цілісну та ефективну екосистему підтримки танцювальних студій. Наголошено на освітній і соціальній функції фандрейзингу, що сприяє розвитку соціальної відповідальності молоді, залученню її до громадських ініціатив, формуванню лідерських якостей, навичок командної роботи та самоменеджменту.

Висвітлено фандрейзинг як дієву форму культурної дипломатії, що поєднує механізми ресурсної підтримки з інструментами міжнародної комунікації, репрезентації культурних цінностей та формування позитивного іміджу держави на глобальній арені. Обґрунтовано доцільність використання американського досвіду для розвитку внутрішньої системи фандрейзингу в мистецькій освіті України, де питання інтеграції фандрейзингу у діяльність хореографічних студій набуває особливої актуальності у контексті воєнних та соціокультурних викликів. Зроблено висновок, що американська модель фандрейзингу в хореографічній сфері є багаторівневою, інституційно підтриманою та технологічно розвиненою, а її структурні компоненти можуть слугувати орієнтирами для формування сталих механізмів фінансової, педагогічної та соціальної підтримки мистецьких ініціатив у глобальному контексті.

Ключові слова: фандрейзинг, танцювальні студії, хореографічне мистецтво, хореографічна освіта, США, освітні інституції, цифровий фандрейзинг, освітній фандрейзинг, корпоративне партнерство, громадські ініціативи, арт-менеджмент, танцювальний колектив.



FUNDRAISING IN DANCE ART AND EDUCATION IN THE USA

ABSTRACT

The article examines the pedagogical and managerial dimensions of fundraising practices in the field of dance art and dance education in the United States. It outlines the specific mechanisms for mobilizing financial, material, and communication resources that support the functioning and development of dance institutions. The study provides a detailed analysis of major fundraising formats, including event-based activities (dance-a-thons, workshops, local performances, show programs, and branded merchandise sales), digital fundraising tools implemented through online platforms (GoFundMe, Snap!Raise, Givebutter), partnership initiatives with small and medium-sized businesses, as well as the activities of nonprofit parent associations that ensure institutional support and transparent financial management for dance studios and teams. Special attention is devoted to the educational potential of fundraising, which is integrated into the instructional and artistic processes of dance institutions. The findings demonstrate that the strong culture of philanthropy in U.S. communities, systematic involvement of parents and volunteers, strategic collaborations with the private sector, and active use of digital technologies create a coherent and effective ecosystem for sustaining dance studios.

The article emphasizes the educational and social functions of fundraising, which foster youth engagement in community initiatives and contribute to the development of social responsibility, leadership qualities, teamwork skills, and self-management. Fundraising is presented as an effective form of cultural diplomacy that combines mechanisms of resource support with tools of international communication, representation of cultural values, and the shaping of a positive image of the state on the global stage. The applicability of U.S. experience for strengthening internal fundraising systems in arts education in Ukraine is substantiated. The integration of fundraising into the activities of dance studios becomes particularly relevant in the context of wartime and broader sociocultural challenges. The study concludes that the American fundraising model in the dance sector is multi-level, institutionally supported, and technologically advanced, and that its structural components may serve as reference points for building sustainable mechanisms of financial, pedagogical, and social support for artistic initiatives in a global context.

Keywords: fundraising, dance studios, dance art, dance education, United States, educational institutions, digital fundraising, educational fundraising, corporate partnership, community initiatives, arts management, dance team.

ВСТУП

У сучасних умовах нестабільності та соціально-економічних викликів культурно-мистецькі колективи в усьому світі активно застосовують фандрейзингові інструменти для забезпечення сталості функціонування, розвитку творчих проєктів і підтримки соціально-освітніх ініціатив. Особливо динамічно ці механізми розвиваються у сфері танцювального мистецтва, де педагогічні та творчі колективи виконують не лише художню, а й важливу громадську місію. Танцювальні студії працюють в умовах посиленої конкуренції, високої вартості утримання інфраструктури та зростання суспільного попиту на якісні хореографічні послуги. За таких обставин зростає значущість ефективних фандрейзингових практик, які забезпечують фінансову стійкість, розширення ресурсної бази та підтримку інноваційних програм у сфері хореографічної освіти й творчості.



У зарубіжних країнах фандрейзингові практики у танцювальному мистецтві та освіті мають усталені організаційні моделі й вагоме соціокультурне значення. Фандрейзинг функціонує як стратегічний компонент управління й активного залучення додаткових фінансових ресурсів, а також механізм налагодження сталих партнерств із місцевими спільнотами, створення умов для соціальної інклюзії та розширення доступу до хореографічного мистецтва та освіти. Відтак, постає потреба у вивченні особливостей розроблення та впровадження моделей фандрейзингу, визначенні можливостей їх адаптації до діяльності українських танцювальних студій та окресленні чинників, що впливають на результативність відповідних практик. У США фандрейзинг є сталою складовою діяльності мистецьких шкіл та університетських гуртків («dance teams»), тоді як в Україні його активізація істотно посилюється після 2022 року, набувши форм волонтерства, гуманітарної підтримки та культурної дипломатії.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей організації фандрейзингу в сфері хореографічного мистецтва та освіти в американському досвіді.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз сучасних досліджень засвідчує зростання наукового інтересу до фандрейзингу в мистецько-освітньому секторі як стратегічного ресурсу та багатовимірною компоненту забезпечення сталості мистецьких організацій. Накопичений науковий доробок засвідчує, що ефективний фандрейзинг є не лише фінансовим інструментом, а й управлінським, комунікаційним та соціально-кооперативним процесом, який визначає стійкість і довготривалу життєздатність мистецьких інституцій.

Дослідники Д. Бовен (D. Bowen), Б. Вомслі (B. Walmsley), Л. Зіммерман (L. Zimmerman), Б. Кісіда (B. Kisida), М. Райт (M. Wright), І. Сіммонс (E. Simmons) С. Теплер (S. Toepfer) та інші обґрунтували різні моделі фандрейзингу з акцентом на важливості лідерства, стратегічного планування та вибудовування взаємодії з донорами. Для хореографічних студій актуалізується феномен «освітнього фандрейзингу», що поєднує педагогічну, організаційну та комунікаційну складові й сприяє соціалізації та громадянській активності учасників. У сфері хореографічної освіти філантропічна підтримка визначається ключовим чинником стійкості танцювальних шкіл та гуртків, а інноваційні механізми фінансування (краудфандинг, цифрові платформи, співфінансування) набувають дедалі більшого значення (Shekhtman, & Barabási, 2023). В американському досвіді фандрейзинг є системним компонентом діяльності мистецьких освітніх установ, інтегрованим у партнерство з громадою. Доведено, що інституції з розвиненими партнерствами та програмами залучення громади, демонструють вищий рівень фінансової стабільності та лояльності донорів.

Дослідження дозволяють розглядати фандрейзинг як інтегровану систему, що поєднує: залучення донорів на рівні локальної громади; стратегічне лідерство та комунікацію в мистецьких інституціях; організаційну резильєнтність і здатність до адаптації в умовах криз; диверсифіковані моделі фінансування, що відображають глобальні тенденції та локальні культурні умови.

Науковці активно висвітлюють базові принципи фандрейзингу, ключові інструменти залучення ресурсів, моделі управління та успішні практики арт-менеджменту. Вони пропонують теоретичні й практичні орієнтири, які можуть бути адаптовані хореографічними закладами для формування стратегій сталого розвитку. Важливим аспектом теоретичного дискурсу є питання організаційної резильєнтності.



У дослідженні Херреро та Кремера (2022) окреслено емоційні, поведінкові та структурні здатності, що дозволяють неприбутковим організаціям мистецького сектору адаптуватися, переосмислювати моделі фандрейзингу та підтримувати довіру громади під час кризових ситуацій. Ці висновки формують теоретичне підґрунтя для розуміння того, як танцювальні студії можуть використовувати кризові умови як каталізатор інновацій, впроваджувати цифрові інструменти фандрейзингу та посилювати моделі підтримки, орієнтовані на громаду (Herrero & Kraemer, 2022).

Узагальнення результатів досліджень учених підтвердило комплексне бачення фандрейзингу як міждисциплінарного феномена, що поєднує економічні, освітні, мистецькі та соціокультурні виміри, а також визначає сучасні підходи до підтримки та розвитку хореографічних колективів. Такий теоретичний підхід є особливо цінним для дослідження розвитку фандрейзингу в танцювальному мистецтві та освіти США та України, оскільки забезпечує структуроване бачення як точок перетину, так і відмінностей у моделях підтримки хореографічної освіти й мистецьких ініціатив.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних *методів*: бібліографічний аналіз, порівняння й узагальнення для виявлення особливостей фандрейзингу в американському та українському досвіді.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мистецькі освітні інституції США потребують значних ресурсів для продуктивної культурно-освітньої діяльності. Хоча більшість із них функціонує з обмеженими бюджетами, окремі організації залучають сотні мільйонів доларів на покриття операційних витрат для реалізації їхніх місій. Джерелами доходів можуть бути федеральне й штатне фінансування, однак для більшості мистецьких організацій основним джерелом підтримки залишаються філантропічні внески.

Зазначимо, що академічні дослідження щодо бізнес-підтримки мистецтва проводилися у США, що зумовлено історично сформованою моделлю фінансування культурного сектору, у якій фандрейзинг, корпоративна спонсорська підтримка та благодійність відіграють ключову роль у забезпеченні життєздатності мистецьких інституцій. На відміну від багатьох європейських країн, де культурні установи традиційно мають значну частку державного фінансування, американська модель базується на активній взаємодії з бізнесом, приватними донорами та філантропічними фондами. Це сприяло формуванню традиції залучення коштів, мотивації донорів та розробленню різних інструментів підтримки хореографічного мистецтва (National Endowment for the Arts, 2024; Bryant et al., 2003).

Останні дослідження виявили кілька ключових тенденцій, релевантних для хореографічного мистецтва та освіти. По-перше, фінансування хореографічних інституцій є переважно локальним і концентрується навколо незначної кількості великих донорів, що в свою чергу створює високу залежність організацій від місцевих ресурсів і «престижних» благодійників. По-друге, фандрейзинг розглядають не лише як збір коштів, а як організаційну практику, що інтегрована в управлінські та освітні процеси мистецької установи; успіх залежить від інституалізації фандрейзингових процедур та формування «культури збору коштів». По-третє, для танцювальних проєктів помітне поширення гібридних моделей фінансування «crowdfunding» і «match-funding», що доповнюють традиційні гранти й донорські внески, водночас виконуючи функції фінансування та моніторингу аудиторної зацікавленості. По-четверте, дослідження, присвячені саме танцювальному мистецтву,



показують потребу в адаптації фандрейзингових стратегій до специфіки сектору (короткі сезонні програми, проектна структура, залежність від локальної спільноти) (Toepler & Zimmerman, 2019).

Дослідження сучасних моделей фінансування хореографічного мистецтва в США показали, що значна частина ресурсів надходить від приватних і громадських фондів, які є ключовим джерелом підтримки для більшості мистецьких організацій. Водночас, кількісні закономірності, що визначають механізми розподілу таких коштів, досліджені недостатньо, що ускладнює як оптимізацію фандрейзингової діяльності мистецьких інституцій, так і ефективне планування донорських стратегій. Наявні емпіричні дані демонструють, що структура благодійних пожертв характеризується широким та стабільним розподілом: мала частка великих донорів систематично забезпечує значно більший обсяг фінансування порівняно з іншими учасниками донорського банку. При цьому пожертви мають виразну територіальну локалізацію, зокрема близько 60 % грантів і фінансових внесків спрямовуються мистецьким організаціям, розташованим у штаті або регіоні, в якому функціонує донор. Донорська підтримка також має міждисциплінарний характер: окремі благодійники зазвичай інвестують у кілька локальних мистецьких організацій, які представляють різні види мистецтва, а не концентруються на розвитку однієї підгалузі. Високий рівень утримання донорів (майже 70 % відносин продовжуються наступного року) свідчить про стійкість і передбачуваність донорських зв'язків, що формує важливі передумови для довгострокового планування та стратегічного розвитку мистецьких інституцій (Wright et al., 2022).

Хореографічні інституції в США традиційно функціонують у змішаній системі фінансування, що поєднує часткову державну підтримку, приватні пожертви, корпоративний спонсоринг і власні доходи. Окремі мистецькі інституції, такі як American Ballet Theatre, New York City Ballet чи San Francisco Ballet мають розгалужені відділи розвитку, що відповідають за роботу з донорами, проведення щорічних благодійних кампаній, організацію гала-вечорів, ведення ендаументів та залучення грантів Національного фонду мистецтв (NEA).

У системі вищої хореографічної освіти США ключовими джерелами фінансування виступають грантові надходження, індивідуальні пожертви випускників, корпоративні донори, а також ендаументи університетів. Такі школи, як Juilliard School, NYU Tisch School of the Arts, Ohio State University Department of Dance активно залучають кошти на стипендіальні програми, підтримку молодих хореографів, оновлення матеріально-технічної бази та реалізацію творчих лабораторій.

Як бачимо, особливістю американської моделі є високий рівень залученості локальних спільнот. Громадські асоціації, фонди при школах мистецтв, міські культурні агенції регулярно проводять фандрейзингові кампанії для підтримки дитячих та молодіжних танцювальних програм, що є важливим інструментом розвитку хореографічної освіти.

У діяльності танцювальних студій США однією з ключових умов забезпечення їхньої стійкості є систематичне залучення додаткових ресурсів шляхом використання різноманітних фандрейзингових інструментів. Зокрема важливу роль відіграють «community-based» програми, що забезпечують фінансову підтримку через партнерство з громадами, спонсорські пакети для локального бізнесу та освітні гранти на розвиток танцювальної освіти для молоді.



Аналіз сучасної практики дозволяє виокремити кілька домінантних моделей фандрейзингу, що інтегровані в освітній, соціокультурний та управлінський контекст функціонування танцювальних гуртків та студій. Однією з найпоширеніших моделей є івент-орієнтований (event-based) фандрейзинг, що ґрунтується на створенні локальних мистецьких заходів із залученням громади. Найбільш популярними є танцювальні марафони (dance-a-thon), тематичні майстер-класи, танцювальні табори, танцювальні практики (dance clinics), благодійні виступи, а також традиційні акції на кшталт «car wash» або «bake sales». Одним із найбільш усталених механізмів є організація «dance clinics» та майстер-класів для дітей, участь у яких оплачується за фіксованою ставкою (зазвичай 10–50 доларів США з учасника), що забезпечує безпосередній дохід й водночас виконує освітню та промоційну функції. Популярною формою є також «dance-a-thon» (марафони), тобто довготривалі танцювальні акції, спрямовані на мобілізацію громади та збір благодійних внесків (University of Minnesota, 2013; World Dance Movement, 2024). Значний фандрейзинговий потенціал мають «showcase events» із продажем квитків, брендованої продукції («merch») та додаткових послуг, що сприяють розвитку іміджу танцювальної студії в локальному культурному середовищі (Smith & Patterson, 2021). Подібні заходи не лише генерують фінансові надходження, а й зміцнюють взаємодію між колективом, батьками та місцевою громадою, формуючи позитивний імідж танцювальної студії.

Сучасний американський фандрейзинг активно інтегрує цифрові технології, що зумовило поширення цифрового фандрейзингу, який забезпечує розширення аудиторії потенційних донорів та підвищує прозорість фінансових операцій. Використання платформ GoFundMe, GiveButter, FundraiseUp Snap!Raise, Double Good дає змогу організовувати збір коштів на окремі потреби колективу, підвищити його прозорість і розширити географію підтримки. Формат Patreon забезпечує можливість регулярної підтримки на засадах довгострокової системи членської підписки. Танцювальні студії та хореографи використовують краудфандингові платформи Kickstarter, GoFundMe та Indiegogo, де залучають ресурси на хореографічні постановки, гастрольні тури, створення відеопроєктів. Соціальні мережі (Instagram, TikTok, Facebook) також підвищують довіру до проєктів та мотивують аудиторію підтримати танцювальні колективи. Важливим джерелом надходжень також є онлайн-продаж брендованої танцювальної продукції, зокрема через спеціалізовані сервіси Fan Cloth чи SquadLocker (Givebutter, 2024; Charity Navigator, 2023).

Окремим сегментом сучасної фандрейзингової практики є корпоративне спонсорство. Спонсорська підтримка може реалізовуватися у формах фінансування, надання матеріальних ресурсів, брендування форми або рекламних банерів, участі партнерів у спільних заходах, маркетингових активностях в соцмережах, медіапроєктах. Найактивніше до співпраці долучаються локальні компанії, включно з банківськими установами, автосалонами, мережами ресторанів та сферою послуг. До стабільних джерел фінансування належить продаж одягу, танцювальних аксесуарів тощо. Поширеними є «silent auctions» та лотереї, які проводяться під час великих шкільних або міських заходів і забезпечують залучення ширшої аудиторії донорів.

Важливу роль у вибудовуванні стабільної фінансової моделі відіграють «parent booster clubs» – батьківські асоціації, що функціонують на волонтерських засадах і забезпечують системну організаційну, комунікаційну та фінансову підтримку. «Booster clubs» координують мистецькі заходи, конкурси, змагання, та комерційні активності, налагоджують партнерства з бізнесом, громадськими організаціями,



забезпечують прозорість витрат і сприяють сталому розвитку хореографічного колективу (Parent Booster USA, 2025; The National Booster Club Training Council, 2025).

Визначальною рисою американської моделі є інституційна підтримка фандрейзингових активностей: школи та університети офіційно регулюють і схвалюють такі практики, забезпечуючи їхню легальність та організаційну впорядкованість. Додатковим стимулом до благодійності є податкові пільги для бізнесу, оскільки корпоративні внески можуть бути віднесені до категорії «tax-deductible donations» (U.S. Internal Revenue Service, 2022). Важливу роль відіграють сталі партнерства з локальними ресторанами (наприклад, «Chipotle fundraising nights»), спортивними клубами та громадськими організаціями, що формують багаторівневу екосистему підтримки танцювальних студій у США (Charleston Wrap, 2025).

Зазначені вище практики засвідчують комплексний характер фандрейзингу в хореографічному мистецтві та освіті, де поєднуються традиційні й цифрові методи залучення коштів, партнерство з бізнесом, активна взаємодія з громадою та інституційна підтримка. Такий підхід забезпечує фінансову стійкість, сприяє розвитку хореографічної освіти і формує соціально-педагогічний потенціал мистецьких колективів.

Американська модель фандрейзингу характеризується низкою специфічних ознак: високим рівнем культури благодійності та активністю батьківської й локальної спільноти; інтеграцією фандрейзингових практик у навчальний процес, що сприяє формуванню менеджерських, комунікативних та фінансових компетентностей учасників; масштабним використанням цифрових платформ для залучення ресурсів; системним партнерством з місцевим бізнесом, підтриманим податковими стимулами; а також діяльністю неприбуткових батьківських асоціацій, які забезпечують координацію, облік коштів і сталість фінансових потоків. У сукупності ці чинники формують ефективну американську модель фандрейзингу, в межах якої фінансова підтримка танцювальних студій інтегрує освітній, соціальний і управлінський виміри, залучаючи громаду, бізнес і цифрові технології до сталого розвитку шкільних та університетських «dance teams». Під «dance teams» розуміють танцювальні колективи, що функціонують при навчальних закладах (middle/high school dance teams, college dance teams), професійних спортивних клубах (NBA/NFL dancers) та приватних студіях (competitive dance teams), а їхня діяльність охоплює виступи на змаганнях, фестивалях, спортивних заходах і концертних програмах (ABC Fundraising, 2025; Dance Team Union, 2022).

В Україні прямі аналоги американських шкільних і університетських «dance teams» практично відсутні. Натомість функціонують хореографічні гуртки при школах і закладах вищої освіти, приватні танцювальні студії та професійні колективи, однак вони суттєво відрізняються за рівнем інтегрованості в освітню, культурну та спортивну інфраструктуру, масштабами фандрейзингу й рівнем залученості громади та бізнесу.

Фандрейзинг у мистецькій сфері може розглядатися як дієва форма культурної дипломатії, оскільки він поєднує механізми ресурсної підтримки з інструментами міжнародної комунікації, репрезентації культурних цінностей та формування позитивного іміджу держави на глобальній арені. Участь мистецьких колективів у фандрейзингових кампаніях – зокрема благодійних концертах, виставках, онлайн-акціях чи міжнародних гастрольних проєктах – сприяє поширенню інформації про національну культурну спадщину, художні традиції та соціокультурний контекст країни. Така діяльність активізує співпрацю з іноземними культурними інституціями,



фондами, діаспорними організаціями та приватними донорами, що розширює культурні контакти та зміцнює транскультурні партнерства.

У період повномасштабної війни фандрейзингова діяльність українських танцювальних студій суттєво активізувалася та набула іншого змісту і характеру. Поширеними формами стали благодійні концерти та арт-заходи на підтримку Збройних Сил України, майстер-класи та воркшопи (зокрема онлайн), танцювальні батли, флешмоби та марафони, співпраця з волонтерськими фондами, участь у гуманітарних ініціативах, міжнародні колаборації й культурно-дипломатичні проекти. У цих умовах танцювальні студії та тренери-хореографи виконують комплексні функції – від організації мистецьких заходів до координації фандрейзингових кампаній, лідерства в громадських ініціативах і представництва української культури на міжнародному рівні. Фандрейзингові ініціативи українських танцювальних студій набувають характеру культурно-дипломатичних акцій на міжнародних фестивалях та конкурсах, спрямованих на привернення уваги до ситуації в Україні, мобілізацію міжнародної солідарності та підтримку гуманітарних програм. Особливо цінним є комунікативний компонент фандрейзингу, який включає публічні виступи, медійну присутність, розповідь історій (storytelling), презентацію мистецьких практик та соціально значущих проектів, а також виконує функцію «м'якої сили» (soft power), формуючи позитивні уявлення про Україну та її культурний потенціал.

Отже, фандрейзинг у хореографічному мистецтві та освіті виконує не лише фінансову й організаційну функції, але й виступає важливим інструментом культурної дипломатії, який забезпечує трансляцію культурних смислів, розвиток міжнародних зв'язків, посилення гуманітарного впливу та формування сталого позитивного образу держави у міжнародному просторі.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Аналітичні огляди та актуальні звіти засвідчують, що культурний сектор України активно залучає зовнішню підтримку (європейські гранти, міжнародні програми), проте все ще потребує розвитку внутрішніх фандрейзингових механізмів, професійного зростання залучених фахівців і дієвих інструментів для мобілізації локальної філантропії та корпоративної підтримки. Така ситуація окреслює потенціал для адаптації зарубіжних моделей, зокрема американської, за умови їхнього гнучкого врахування українських інституційних, економічних і соціокультурних умов.

Порівняльний аналіз показує, що фандрейзингові практики в США й Україні мають низку спільних рис (активність громадських ініціатив, розмаїття форматів, виразна соціальна місія), однак суттєво різняться за рівнем інституційної підтримки, мотиваційними чинниками та ступенем інтеграції в освітньо-мистецькі структури. Американська модель є більш системною, професіоналізованою та структурно включеною в освітню та культурну інфраструктуру, тоді як українська модель вирізняється гуманітарною спрямованістю, волонтерською логікою та значним культурно-дипломатичним потенціалом, особливо в умовах війни.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення підходів до адаптації американського досвіду фандрейзингу, зокрема у сферах міжсекторних освітньо-мистецьких партнерств, законодавчих стимулів, діяльності неприбуткових асоціацій та формування системного арт-менеджменту ресурсів. Урахування цих аспектів може сприяти посиленню фінансової стійкості, розширенню можливостей розвитку танцювальних ініціатив України та зміцненню їхнього міжнародного культурного впливу.



ЛІТЕРАТУРА

1. ABC Fundraising. (2025). *Dance team fundraising ideas*. <https://www.abcfundraising.com/fundraising-ideas/dance-team-fundraisers/>
2. Bowen, D. H., & Kisida, B. (2017). The art of partnerships: Community resources for arts education. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0031721717702624>
3. Bryant, W. K., Jeon-Slaughter, H., Kang, H., & Tax, A. (2003). Participating in philanthropic activities: Donating money and time. *Journal of Consumer Policy*, 26 (1), 43–73.
4. Charity Navigator. (2023). *Guide to effective fundraising practices in the arts*. <https://www.charitynavigator.org>
5. Charleston Wrap. (2025). *The Best Fundraising Program for School Dance Teams*. <https://charlestonwrap.com/sports-fundraising-programs/dance-fundraiser/>
6. Dance Team Union. (2022). <https://www.danceteamunion.com>
7. World Dance Movement. (2024). *10 Dance studio fundraising ideas to help you participate in World Dance Movement – The International Festival*. <https://worlddancemovement.com/10-dance-studio-fundraising-ideas-to-help-you-participate-in-world-dance-movement-the-international-festival/>
8. Givebutter. (2024). *Fundraising for dance teams and performing groups: Case studies*. <https://www.givebutter.com>
9. Herrero, M., & Kraemer, S. (2022). Beyond survival mode: Organizational resilience capabilities in nonprofit arts and culture fundraising during the Covid-19 pandemic. *Nonprofit Management & Leadership*, 33(2), 279–295. <https://doi.org/10.1002/nml.21524>
10. National Endowment for the Arts. (2024). *Grants for arts projects*. <https://www.arts.gov>
11. Parent Booster USA. (2025). *Recruiting, Training, and Retaining Volunteers*. <https://parentbooster.org/articles/recruiting-training-retaining-volunteers>
12. Shekhtman, L.M., & Barabási, AL. (2023). Philanthropy in art: locality, donor retention, and prestige. *Sci Rep* 13, 12157 <https://doi.org/10.1038/s41598-023-38815-1>
13. Smith, L., & Patterson, M. (2021). The culture of American school-based dance teams: Identity, performance, and organizational structure. *Journal of Physical Education and Dance*, 93(4), 15–23. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1894500>
14. The National Booster Club Training Council. (2025). *Fundraising Fundamentals and Profitable Solutions*. <https://www.boosterclubs.org>
15. Toepler, S., & Zimmerman, L. (2019). The evolving role of nonprofit arts organizations in the United States. *Nonprofit Policy Forum*, 10(3), 1–22. <https://doi.org/10.1515/npf-2019-0022>
16. U.S. Internal Revenue Service. (2022). *Tax-deductible charitable contributions: IRS guidelines*. <https://www.irs.gov/charities-non-profits/charitable-contributions>
17. University of Minnesota (2013). *Unlimited Dance Marathon Set for Saturday*. <https://gophersports.com>
18. Wright, M., Walmsley, B., & Simmons, E. (2022). *Fundraising in the Creative and Cultural Industries: Leading Effective Fundraising Strategies*. Routledge. DOI: 10.4324/9780429057427.



Дата першого надходження статті: 23 вересня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 09 грудня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-8](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-8)

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **OLENA MARTYNYUK**

Khmelnytskyi National University, Ukraine

E-mail: martyniuko@khmnu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8973-5876>

BRIDGING THE GAP BETWEEN INFORMAL LANGUAGE LEARNING AND FORMAL INSTRUCTION: A CROSS-CULTURAL STUDY

ABSTRACT

The paper considers approaches to integrating informal language learning (often referred to as 'digital' – IDLL) with formal instruction across various educational contexts. Research confirms that IDLL, driven by motivation, is crucial for developing learner autonomy and real-world communicative competence. The quality and variety of digital exposure are found to be more efficient than the quantity. The author states that formal and informal learning should be viewed as a single, continuous learning spectrum. Structured models are implemented in higher education to formalize IDLL. These include requiring students to maintain graded learning logs based on their digital activity, implementing project-based learning models which involve the use of authentic informal resources, and formalizing social practice through required virtual interaction. These models emphasize a teacher's role as a facilitator tasked with providing effective, cognitive, and behavioral support for self-directed learning. It is emphasized that assessment of informal learning outcomes presents significant challenges.

The main of them is the 'formalizing paradox', where imposed grading structure destroys the intrinsic motivation and authenticity of spontaneous informal engagement. Traditional assessment tools suffer from a focus mismatch, failing to accurately measure pragmatic and cultural gains from IDLL. Further complexities involve equity concerns regarding unequal digital access, time availability and the issues of assessment validity. To address these challenges, the author relies on mixed-methods designs combining quantitative methods (surveys, proficiency tests) to measure frequency and outcomes, with qualitative methods (reflective journals, interviews) to assess a learner's sense of agency and process.

The study concludes that maximizing the value of informal learning requires a dual approach: developing valid and reliable assessment tools that accurately measure informal outcomes, and improving teacher competency in evaluating autonomous work. This institutional necessity is underscored by legislative basis to formally validate learning outcomes gained through non-formal education.

Keywords: informal FL learning, formal instruction, digital learning environment, social networks, learner autonomy, quantitative methods, qualitative methods, informal learning outcomes.



ПОЄДНАННЯ ІНФОРМАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ МОВИ ТА ФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються підходи до інтеграції інформального вивчення мови (яке часто називають «цифровим» – ІЦВМ) з формальним навчанням у різних освітніх контекстах. Дослідження підтверджує, що ІЦВМ, яке стимулюється мотивацією, має вирішальне значення для розвитку автономії студентів та їх комунікативної компетентності в реальних умовах спілкування. Виявлено, що якість та різноманітність цифрового впливу є більш ефективними, ніж його кількість. Автор стверджує, що формальне та інформальне навчання слід розглядати у комплексі. У вищій освіті впроваджуються структуровані моделі для формалізації ІЦВМ. Вони передбачають для студентів необхідність вести навчальні журнали оцінювання, що фіксують їхню навчально-цифрову активність; впровадження моделей проєктного навчання мови, які передбачають використання неформальних автентичних ресурсів; а також формалізацію соціальної практики через обов'язкову віртуальну взаємодію. Ці моделі підкреслюють роль викладача як фасилітатора, завданням якого є надання ефективної, когнітивної та поведінкової підтримки самостійному навчання. Наголошується, що оцінювання результатів інформального навчання створює значні виклики. Основним із них є «парадокс формалізації», коли нав'язування критеріїв оцінювання руйнує внутрішню мотивацію та спонтанність інформальної взаємодії. Традиційні інструменти оцінювання не здатні точно виміряти прагматичні та культурні здобутки, отримані у результаті інформального вивчення мови. Додаткові складнощі пов'язані з проблемами нерівномірного доступу до цифрових ресурсів, часовими обмеженнями та валідністю оцінювання. Для подолання цих викликів у статті пропонуються змішані методи, що включають кількісні (опитування, тести на знання мови) для оцінювання результатів, та якісні (рефлексивні журнали, інтерв'ю) для оцінки студентами власної ефективності та самого процесу. У дослідженні зроблено висновок, що максимізація цінності інформального навчання вимагає комбінованого підходу: розробки валідних та надійних інструментів оцінювання, які точно вимірюють інформальні результати, та підвищення компетентності викладачів в оцінюванні самостійної роботи. Ця інституційна необхідність має бути забезпечена нормативно-законодавчою базою для офіційного підтвердження результатів, отриманих шляхом інформальної освіти.

Ключові слова: інформальне вивчення ІМ, формальне навчання, цифрове освітнє середовище, соціальні мережі, автономія студента, кількісні методи, якісні методи, результати інформального навчання.

INTRODUCTION

Foreign language (FL) acquisition increasingly occurs in both formal classroom settings and informal contexts such as digital media, online communities, gaming, social interaction and travel. While formal instruction provides structure and systematic skill development, informal learning often involves learner autonomy, motivation, and real-world communicative competence.

Formal FL instruction often overlooks the potential of informal learning experiences. Despite the growing recognition of informal learning, its integration into formal classroom instruction varies significantly across countries. Teachers may lack



methodological guidance for integrating informal learning into classroom practice. Cultural, curricular, and pedagogical differences influence how teachers perceive, apply, and balance their approaches. Taking into account the outcomes of informal learning is essential for designing curricula and teacher training programs that leverage both informal and formal learning effectively. This study considers cross-cultural variations in approaches to integrating informal foreign language learning and formal instruction, with the aim of identifying effective, internationally applicable strategies.

THE AIM OF THE STUDY

Thus, the aim of our study is to research the approaches to integrating informal FL learning and formal instruction in the cross-cultural context and to analyse how teachers can implement and adapt these approaches in different educational contexts.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Research on informal language learning is currently dominated by three interconnected themes: the ubiquity of digital environments, the necessity of learner autonomy and the push for integration with formal instruction.

The vast majority of contemporary research has shifted from generic ‘informal learning’ to the technologically-mediated context, most often identified as Informal Digital Language Learning (IDLL) (Barkati et al., 2024; Guo & Lee, 2023; Lee & Lee, 2021; Rezai et al., 2024).

IDLL is consistently defined as language learning that occurs autonomously in out-of-class digital contexts independent of formal instruction (Lee & Lee, 2021).

Activities frequently studied include: receptive – watching FL YouTube videos, engaging with FL content on social media, streaming; productive – writing comments or interacting with others in a FL on social media or in online games (Toffoli et al., 2023).

The quality (diversity and variety) of IDLL activities is more significantly associated with FL vocabulary and proficiency outcomes than the sheer quantity (frequency/amount of time spent). This suggests that varied exposure combining both meaning-focused (e.g. watching a movie) and form-focused (e.g. using a language app) activities is essential.

Researchers are increasingly investigating the role of modern tools, such as the pedagogical potential of AI Chatbots, to enhance receptive skills and enrich out-of-class learning environments (Toffoli et al., 2023).

The core link between informal learning and learner autonomy (the ability to take charge of one’s own learning) has been defined as a primary research focus. (Benson, 2013).

The shift to emergency remote teaching during the pandemic forced a greater emphasis on self-accessment and virtual learning, providing an unplanned natural experiment on learner autonomy. Studies from this period highlight that while teachers and learners recognized the potential, many struggled with self-management skills required for independent learning (Oportus-Torres et al., 2024).

Informal learning is powerful because the focus of control rests with the learner. Engagement with informal activities gives students a sense of control over their language learning, which is a vital step in developing learner autonomy (Benson, 2013).

A persistent theme is the tension between autonomous practice and established formal learning culture. Learners, when given full autonomy online, sometimes revert to highly structured, classroom-like behaviors (like note-taking and seeking credentialed resources) that they are most familiar with, even viewing unstructured content (like pop culture) as a ‘guilty pleasure’ rather than a legitimate learning space (Benson, 2013).



Recent studies have moved beyond simply confirming a positive link to identifying the specific psychological mechanisms through which informal learning leads to success. The concept of Flow Theory is frequently used to explain engagement in IDLL. When learners' skills match the enjoyment/challenge of an informal activity, they enter a state of 'flow' that boosts their engagement, persistence, and enjoyment, which in turn leads to better outcomes (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2010).

Research suggests that informal digital learning positively influences online self-efficacy (a belief in one's ability to learn digitally) and digital competence, which then serves as a partial mediator in the relationship between digital literacy and overall academic success (Barkati et al., 2024).

Studies examining motivational factors have revealed that instrumental motivation (using the language for a practical goal, e.g. work, travel) and interest in the language are highly significant predictors of FL proficiency gained through informal means (Truong, 2021; Ghafar, 2023). The social aspect is also crucial, with the density of a learner's social network of FL speakers being a strong predictor of mastery (Malerba, 2012).

There is a clear pedagogical shift towards explicitly integrating informal learning into formal curricula. The field has moved from viewing them as separate entities to placing them on a continuum. Explicit integration, where teachers acknowledge students' out-of-class digital habits, has been shown to increase student engagement with informal learning, provide opportunities for practical oral practice, and directly support the development of learner autonomy. Teachers are increasingly seen as facilitators of informal learning, tasked with providing affective support (recognizing and encouraging IDLL), cognitive support (providing tips and resources), and behavioral support (acting as role models) (Rezai et al., 2024).

The complexity of measuring this 'balance' has led to a greater reliance on mixed-methods designs, combining quantitative scales (to measure IDLL frequency, motivation, and proficiency scores) with qualitative methods like virtual ethnography and reflective journals (to understand a learner's individual, autonomous process) (Barkati et al., 2024; Lee & Lee, 2021).

Thus, current research strongly suggests that informal FL learning and formal instruction should be regarded as interconnected aspects of a single, continuous learning spectrum rather than distinct, separate categories.

RESULTS

Major U.S. universities have actively introduced or leveraged informal language learning within their formal curricula, particularly in Foreign Language and English as a Second Language (ESL) programs. Contemporary FL university programs are increasingly adopting structured models to formally integrate students' informal learning habits with the academic curriculum, moving past simple encouragement to implementing systems of accountability.

One such approach involves Formal Recognition and Accountability, where instructors at FL programs first conduct a 'curriculum audit' or survey to understand students' existing IDLL activities, such as media consumption or gaming. This data then drives formal assignments: students are required to maintain an Informal Learning Journal, logging and reflecting on their FL consumption for a formal grade, and receive contextualized homework that directly references the informal content they are already engaging with (e.g. using a Netflix clip to identify a grammar point) (Toffoli et al., 2023). This method operationalizes autonomous learning by giving it explicit institutional recognition.



A second model, the Project-Based Language Learning (PBLL) Model, centers the formal course around an extended, graded task that mandates the use of authentic, external informal resources. In intermediate university FL courses, for instance, a project (like creating a travel guide) requires a Resource Mandate demanding evidence of resourceful searching across informal channels, such as community forums or YouTube vlogger content. The final grade is based not only on the FL product but also on a metacognitive reflection detailing how the informal sources challenged them or provided unique input missing from the textbook. This approach aligns with integration models by structurally steering learners toward beneficial, self-directed resource discovery, thus actively nurturing learner autonomy (Hill, 2018).

The Language Exchange Program / Virtual Tandem Requirement directly formalizes the social and interactional dimensions of informal learning, especially in upper-level FL courses focused on communicative competence. This involves setting mandatory hours when students must complete a minimum amount of FL practice with native speakers via virtual platforms. Crucially, they must submit a post-interaction report that documents specific cultural encounters, idiomatic phrases learned, or communication strategies used. This method addresses the critical need for practical communicative skills by institutionalizing the social engagement component, ensuring accountability for autonomous interaction with the FL community. The above mentioned examples illustrate a significant pedagogical shift toward designing formal systems that reward and assess students' autonomous engagement with the FL world outside the classroom (American University, Washington, D.C., 2025).

In the context of balancing informal and formal language learning, researchers often use a combination of quantitative instruments (surveys, tests) and qualitative techniques (interviews, journals) to gain comprehensive insights.

Learner autonomy is defined as the capacity to take charge of one's own learning (Benson, 2013). Because it's a cognitive and behavioral trait, it requires a multi-faceted approach. The measurement of learner autonomy in FL learning applies a diverse set of tools that fall primarily into two methodological categories: quantitative and qualitative.

Quantitative methods focus on assessing the perceived level of autonomy and the frequency of autonomous behaviors. These methods include Self-Report Surveys (like the Learner Autonomy Scale), which typically use a Likert format to measure a learner's subjective perception of their own self-management, goal-setting abilities, and reflection practices (Benson, 2013). Another quantitative tool is the Informal Learning Inventory (such as the IDLL Inventory), which shifts the focus to Behavioral Autonomy by tracking the frequency with which learners engage in independent activities outside the classroom, such as watching FL content or using language apps. Both these quantitative measures provide scalable data useful for statistical analysis regarding the *what* and *how much* of autonomous learning (Lee & Lee, 2021).

Qualitative methods differ by attempting to reveal the complexities of a learner's mindset, exploring their decision-making process, sense of control (agency), personal beliefs, and motivational goals. Tools like Reflective Journals or Diaries ask learners to log their FL activities and articulate the reasons and strategies behind their choices. Analysis of these journals through thematic coding reveals the process of autonomous decision-making and the challenges encountered, assessing a learner's sense of agency.

Semi-Structured Interviews are employed to investigate a learner's underlying beliefs and intentions. By asking open-ended questions about their perception of control,



motivation, and a teacher's role, researchers can uncover the personal and contextual factors that shape their autonomous behavior. This qualitative approach provides the critical *why* and *how* behind the measured autonomy, offering context that pure numbers cannot.

Informal Learning Outcomes can be assessed both objectively (standardized tests) and subjectively (self-assessment). Assessment relies on both quantitative and qualitative methods to focus on different dimensions of a learner's ability.

Quantitative tools are primarily used for objective measurement and comparison. The Standardized Proficiency Tests are a key quantitative method, often employing a pre/post-test design to measure gains in objective proficiency. These tests typically focus on receptive skills such as vocabulary and reading comprehension, which are strongly influenced by exposure through both formal and informal learning. Examples include well-known instruments like the Vocabulary Levels Test or sub-scores from standardized placement exams (e.g. TOEFL/IELTS, CEFR-aligned tests). A second quantitative tool is Grammar/Usage Tests. These focus on Structural Accuracy through formats like multiple-choice questions and gap-filling exercises. This method measures the retention of specific form-focused knowledge often acquired through structured classroom instruction, sometimes using custom-designed tests that cover the exact grammar points taught in a formal curriculum (The University of Texas at Austin, 2025).

In addition to objective testing, two other methods assess a learner's experience and practical output. The Self-Assessment of Proficiency is a quantitative method that assesses perceived competence. By using a Likert scale (e.g. rating confidence from 1 to 7), this tool measures a learner's self-efficacy and confidence in using a FL, which is a vital aspect of motivation and willingness to communicate.

Performance-Based Tasks employ a qualitative methodology to assess communicative competence. This method goes beyond discrete-point testing by assessing practical, holistic skills like fluency, complexity, and overall effectiveness of communication. These tasks, which might include role-plays or presentations, rely on qualitative data – coded transcripts or ratings from independent observers using a holistic rubric – to gauge a learner's real-world communicative competence.

Assessing integrated informal language learning presents several interconnected challenges that stem from the very nature of informal learning itself. One major difficulty concerns the tension between authenticity and accountability. Informal learning is inherently unstructured, autonomous, and often unintentional, but it requires adding grading structure, which can fundamentally alter the experience. This creates a 'formalizing paradox': once an instructor assigns tasks such as watching a set amount of FL content and logging it, the activity shifts from intrinsically motivated engagement to an extrinsic requirement, potentially diminishing enjoyment and the authenticity that make informal learning effective (Toffoli et al., 2023). There is also a significant challenge of accurately assessing the quality of the linguistic material (or data) to which students are exposed; instructors cannot determine whether students truly engaged with the material or merely completed the minimal, verifiable task such as submitting a log.

The second challenge lies in defining and measuring learning outcomes. Traditional assessment tools are poorly suited for assessing the types of gains informal learning produces, such as fluency, cultural insight, pragmatic competence, and passive vocabulary growth – skills that standardized tests struggle to measure. This mismatch means that students may demonstrate real-world communicative improvements while still performing poorly on grammar-focused assessments (University of Michigan, 2025).



Further complicating matters is the lack of standardization: since students engage with diverse informal resources – from video games to news articles – their learning outcomes vary widely, making a single common assessment unfair or invalid. The attribution problem also arises, as it is often impossible to determine whether learning gains stemmed from informal activities or from formal instruction.

Equity and access present additional concerns when informal digital activities are incorporated into formal assessment. Although digital access is widespread, disparities remain in terms of internet speed, device quality, and availability of paid platforms, meaning that requiring digitally mediated informal learning may inadvertently disadvantage students from lower socio-economic backgrounds. Time availability also varies significantly: students with jobs, caregiving responsibilities, or limited unstructured time may be unable to engage as extensively as their peers, making quantity-based evaluation potentially inequitable (Harvard University, 2025).

Issues of assessment validity and reliability arise when instructors attempt to evaluate subjective and highly variable informal learning experiences. When students submit reflective journals or post-interaction reports, grades often end up reflecting their writing ability or analytical skills rather than the quality of the informal learning itself. Moreover, many instructors lack training in assessing autonomous, non-traditional learning artifacts; as Lee (2021) argues, effective integration requires teachers to develop new competencies as facilitators and evaluators of self-directed learning – skills not typically emphasized in current teacher preparation programs (Lee and Lee, 2021).

In Ukraine integration of informal language learning and formal instruction is characterized by legislative recognition, focus on digital tools, and increased practical necessity due to recent national challenges (the pandemic and the war). While the Ukrainian Law on Education formally distinguishes between formal (regulated by state qualifications), non-formal (structured programs leading to a professional certificate), and informal (self-directed, everyday) learning, the legal framework for the recognition and validation of informal learning outcomes is still being implemented.

Since 2022, many higher and professional pre-higher education institutions have established internal procedures to recognize learning outcomes gained through non-formal and informal education, often for employees seeking professional qualifications or for students who have obtained international language certificates (e.g. including results in a student's rating). This legal recognition is crucial as it creates an incentive for students to pursue autonomous learning.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The research concludes that the integration of informal language learning and formal instruction is a key educational priority, stemming from the realization that both of them must be viewed as a single, uninterrupted flow where different experiences are closely linked. IDLL, which is based on instrumental motivation and psychological flow, is vital for developing learner autonomy and real-world communicative competence, with the quality and variety of digital exposure being more predictive of success than mere quantity. To formally bridge this gap, institutions are successfully implementing structured models that impose accountability while granting formal recognition to autonomous effort. These models include requiring graded Informal Learning Journals based on digital activity, implementing Project-Based Language Learning that involves the use of informal resources, and formalizing social interaction through Virtual Tandem requirements, all of which emphasizing a teacher's role as a facilitator of self-directed learning.



Assessment of this integration faces some challenges. The ‘formalizing paradox’ arises because imposing structure for grading can destroy the intrinsic motivation and authenticity of spontaneous informal engagement. Traditional assessment tools suffer from a focus mismatch, as they fail to assess the pragmatic and cultural gains of IDLL, leading to an attribution problem where gains cannot be isolated from formal instruction. Further complexities arise from equity concerns regarding unequal digital access and time availability, and persistent issues with assessment validity because grades often measure formal skills (like reflection) rather than the informal experience itself. Maximizing the value of informal learning requires a dual approach: fixing faulty assessment methods and improving teacher competency in evaluating autonomous work. This institutional necessity is highlighted by legislative moves in Ukraine to formally validate informal and non-formal education outcomes.

Future research may be focused on developing valid and reliable assessment tools that assess informal learning outcomes. There is a need to investigate equity issues, particularly how socio-economic and technological inequalities affect access to informal digital learning. Further work is required to design effective teacher training models that prepare instructors to facilitate and evaluate informal learning. Long-term research could clarify how learner autonomy develops over time, while emerging AI tools require understanding their potential role in supporting informal language learning. Research should focus on practical mechanisms to formally recognize and validate informal learning within national qualification frameworks.

REFERENCES

1. American University (Washington, D.C.). (2025). Language Exchange Program. <https://surl.li/puvdpp>.
2. Barkati, M., Kiyanfar, Z., Noughabi, M. A., & Ershadi, F. (2024). Contributions of self-efficacy, L2 grit and digital literacy to informal digital learning of English: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Technology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/bjet.13547>.
3. Benson, P. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>.
4. Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2010). Effortless attention in everyday life: A systematic phenomenology. In Bruya, B. (Ed.) *Effortless attention: A new perspective in the cognitive science of attention and action*, 179–190. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262013840.003.0009>.
5. Ghafar, Z. (2023). Social media in language learning: Implications for second language motivation and linguistic acquisition: A comprehensive review. *International Journal of Academic Scientific Research*, 1(2), 105–118. <https://surl.li/jcfqre>.
6. Guo, X., & Lee, J. S. (2023). A systematic review of informal digital learning of English: An ecological systems theory perspective. *System*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103097>.
7. Harvard University. (2025). Faculty of Arts and Sciences. <https://surl.li/bwgecs>.
8. Hill, Y. (2018). *Project-Based Language Learning (PBLL) Intensive Summer Institute: Pathways to PBLL*. National Foreign Language Resource Center, University of Hawai‘i at Mānoa. <http://hdl.handle.net/10125/58921>.



9. Lee, J. S., & Lee, K. (2021). The role of informal digital learning of English and L2 motivational self system in foreign language enjoyment. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 358–373. <https://doi.org/10.1111/bjet.12955>.
10. Malerba, M.-L. (2012). L2 learners' informal online interactions in social network communities. *Research-publishing.net*, 198–203. <https://doi.org/10.14705/rpnet./2012.000052>.
11. Oportus-Torres, R., Contreras-Soto, Y., Sanhueza-Campos, C., Maluenda-Albornoz, J., Pérez-Villalobos, C., & Quintanilla-Espinoza, A. (2024). Self-regulated learning and engagement through emergency remote teaching in EFL undergraduate students. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416507>.
12. Rezai, A., Soyoof, A., & Reynolds, B. (2024). Informal digital learning of English and EFL teachers' job engagement: Exploring the mediating role of technological pedagogical content knowledge and digital competence. *System*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103276>.
13. The University of Texas at Austin. (2025). College of Liberal Arts. <https://surl.li/qandgk>.
14. Toffoli, D., Sockett, G. & Kusyk, M. (2023). *Language Learning and Leisure: Informal Language Learning in the Digital Age*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110752441>.
15. Truong, M. (2021). Motivating second language learners: From major L2 motivation theories to implications for L2 classroom practice and research. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37, 55–71. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4657>.
16. University of Michigan. (2025). Language Resource Center. <https://surl.lu/mykhfo>.



Дата першого надходження статті: 27 липня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 24 листопада 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-9](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-9)

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **OLHA ORLOVSKA**
Khmelnitskyi National University, Ukraine
E-mail: orlovskao@khmnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0477-1163>

APPROACHES TO TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN U.S. UNIVERSITIES

ABSTRACT

The article deals with contemporary approaches to teaching English grammar in U.S. universities in the context of ongoing transformations in higher education and the growing demand for communicative and professionally oriented foreign language training. Grammar instruction is viewed not as an isolated component of language learning, but as an integral part of communicative competence development that supports students' ability to use language accurately, fluently, and appropriately in academic and professional settings. The study focuses on four widely implemented and theoretically grounded approaches to grammar teaching in U.S. higher education institutions: Communicative Grammar Teaching (CGT), Task-Based Language Teaching (TBLT), inductive and deductive approaches to grammar instruction, and Technology-Enhanced Grammar Teaching.

The article provides a detailed analysis of the theoretical foundations of each approach. Special attention is paid to the pedagogical principles underlying communicative and task-based grammar instruction, which emphasize meaningful interaction, contextualized language use, and learner engagement in problem-solving activities. The inductive and deductive approaches are examined in terms of their cognitive and methodological value, highlighting their relevance for different learning styles, proficiency levels, and instructional goals. The study also explores the role of digital technologies in grammar teaching, including online corpora, mobile applications, and adaptive learning platforms, which contribute to individualized instruction, increased learner autonomy, and formative assessment.

The article argues that effective grammar teaching in U.S. universities is characterized by methodological flexibility, integration of form and meaning, and the purposeful combination of traditional and innovative instructional practices. It is concluded that the balanced use of the analyzed approaches enhances students' grammatical accuracy, communicative competence, and motivation for learning, and contributes to the overall quality of foreign language education in higher education institutions.

Key words: grammar teaching, contemporary approaches, higher education institutions, communicative grammar teaching, task-based learning, inductive and deductive approaches, technology-enhanced learning, the USA.

ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено аналіз сучасних підходів до викладання граматики англійської мови в університетах США в умовах трансформації системи вищої освіти та зростання вимог до формування іншомовної комунікативної компетентності



студентів. Викладання граматики розглядається не як ізольований аспект мовної підготовки, а як важлива складова цілісного процесу формування мовленнєвих умінь, необхідних для ефективного академічного й професійного спілкування. Основна увага зосереджена на чотирьох провідних підходах до навчання граматики, що широко застосовуються у закладах вищої освіти США, а саме: комунікативному навчанні граматики (*Communicative Grammar Teaching*), граматиці в межах завданнєвого навчання (*Task-Based Language Teaching*), індуктивному та дедуктивному підходах до опрацювання граматичного матеріалу, а також технологічно орієнтованому викладанні граматики.

У статті розкрито теоретико-методологічні засади кожного з означених підходів на основі праць провідних зарубіжних науковців. Проаналізовано дидактичний потенціал комунікативного та завданнєвого навчання граматики, які передбачають використання мовного матеріалу в реальних або наближених до реальних умовах спілкування та активне залучення студентів до мовленнєвої діяльності. Індуктивний і дедуктивний підходи розглянуто з позицій когнітивної доцільності та можливостей їх застосування залежно від рівня мовної підготовки студентів і цілей навчання. Особливу увагу приділено ролі цифрових технологій у навчанні граматики, зокрема використанню онлайн-корпусів, освітніх платформ, мобільних застосунків і систем управління навчанням, що сприяють індивідуалізації навчального процесу та підвищенню автономії здобувачів освіти.

Зроблено висновок, що ефективне викладання граматики в університетах США ґрунтується на інтеграції різних методичних підходів, поєднанні роботи над формою і значенням та використанні інноваційних освітніх технологій.

Ключові слова: навчання граматики, сучасні підходи, заклади вищої освіти, комунікативне навчання граматики, навчання на основі завдань, індуктивний і дедуктивний підходи, технологічно збагачене навчання, США.

INTRODUCTION

The development of higher education in the United States under conditions of globalization, academic mobility, and internationalization has significantly influenced approaches to English language teaching at the university level. Grammar instruction remains a core component of English language programs, particularly in ESL and EAP contexts, where students are required to master complex grammatical structures for academic writing, presentations, and professional communication.

Traditionally, grammar was taught as a set of prescriptive rules that learners were expected to memorize and reproduce accurately. However, contemporary applied linguistics views grammar as a dynamic system that enables speakers and writers to construct meaning in specific contexts. This reconceptualization has been articulated in the works of Larsen-Freeman, Ellis, and Celce-Murcia, who emphasize the inseparable relationship between grammatical form, meaning, and use.

In U.S. universities, grammar instruction is increasingly integrated into communicative and academic tasks rather than taught in isolation. The diversity of student populations, including international students with varied linguistic backgrounds, has further necessitated flexible and learner-centered instructional approaches. Despite extensive research on grammar pedagogy, there is a need to systematize and critically analyze the main approaches currently employed in U.S. higher education.



THE AIM OF THE STUDY

The aim of this paper is to analyze and characterize the principal approaches to teaching grammar in U.S. universities and to identify their pedagogical potential for the effective development of grammatical competence in higher education.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The theoretical framework of the study draws on research in second language acquisition, communicative language teaching, and educational technology. Key theoretical foundations are derived from the works of D. Biber, M. Celce-Murcia, C. Chapelle, R. DeKeyser, R. Ellis, D. Larsen-Freeman, M. Long and others.

The study employs qualitative research methods, including theoretical analysis, synthesis, comparison, and generalization of scholarly literature on grammar instruction in higher education. These methods make it possible to identify common principles, differences, and pedagogical implications of the analyzed approaches.

The historical development of grammar teaching reveals a gradual shift from grammar-translation and audiolingual methods toward communicative and task-based paradigms. This shift was strongly influenced by humanistic and constructivist theories of learning, which prioritize learner autonomy, meaningful interaction, and contextualized language use. In the U.S. higher education context, these ideas have led to the adoption of integrated grammar teaching models.

Communicative Grammar Teaching (CGT) is grounded in the principles of Communicative Language Teaching and views grammar as an essential component of communicative competence. Larsen-Freeman (2003) conceptualizes grammar as a three-dimensional construct comprising form, meaning, and use, a perspective that has been widely adopted in U.S. university classrooms (Larsen-Freeman, 2003).

Task-Based Grammar Teaching (TBGT) represents a further evolution of communicative approaches. According to Long (2015), grammar instruction within TBGT emerges from communicative tasks that require learners to use language to achieve real-world outcomes. Focus on form occurs when grammatical issues arise naturally during task performance (Long, 2015).

Inductive and deductive approaches reflect cognitive perspectives on grammar learning. DeKeyser (1995) emphasizes the effectiveness of explicit, deductive instruction for adult learners, while Thornbury (1999) highlights the value of inductive, discovery-based learning. In U.S. universities, both approaches are used depending on instructional objectives and learner needs (DeKeyser, 1995; Thornbury, 1999).

Technology-enhanced grammar teaching has become increasingly prominent due to the widespread use of digital learning environments, online corpora, and automated feedback tools. Chapelle (2001) and Biber et al. (1998) demonstrate that technology facilitates access to authentic language data and supports individualized grammar practice (Chapelle, 2001; Biber et al., 1998).

RESULTS

The expanded analysis of grammar teaching practices within U.S. universities demonstrates that the effectiveness of instructional outcomes largely depends on the principled combination of methodological approaches rather than the exclusive use of any single model. The findings confirm that grammar instruction is most successful when it is systematically integrated into communicative, academic, and professionally oriented activities and aligned with learners' cognitive characteristics, educational needs, and disciplinary contexts.



The results of the study are consistent with Second Language Acquisition (SLA) research emphasizing that grammar learning occurs most efficiently when learners' attention is drawn to linguistic form in the context of meaningful communication (Ellis, 2006; Long, 2015). In U.S. universities, this principle is realized through a wide range of instructional practices that combine explicit explanation, guided discovery, interaction, and technology-mediated feedback.

Communicative Grammar Teaching (CGT) has been found to play a central role in university-level English instruction, particularly in ESL and EAP programs. The analysis indicates that CGT facilitates the development of grammatical accuracy alongside fluency by embedding grammatical structures into communicative tasks such as discussions, debates, simulations, presentations, and genre-based writing activities. Teachers intentionally design tasks in which grammar functions as a resource for meaning-making rather than an end in itself. As a result, students demonstrate improved ability to select and apply grammatical forms appropriately in academic discourse, including argumentative essays, research reports, and oral presentations (Dudeney et al., 2022).

The findings further reveal that CGT contributes positively to learner motivation and engagement. When students perceive grammar as a tool for expressing ideas and achieving communicative goals, their anxiety toward grammatical accuracy decreases, and their willingness to participate in classroom interaction increases. This observation aligns with Larsen-Freeman's concept of "grammaring," which views grammar as a dynamic process rather than a static body of rules (Larsen-Freeman, 2003). In U.S. university classrooms, this perspective encourages instructors to revisit grammatical forms across multiple contexts, allowing students to refine their understanding through repeated meaningful use.

Task-Based Language Teaching (TBLT) has been identified as particularly effective in promoting the acquisition of grammar relevant to academic and professional communication. The analysis shows that grammar teachers within TBLT frameworks is typically organized around complex tasks that mirror real-world academic practices, such as collaborative research projects, problem-solving case studies, and discipline-specific writing assignments (Beckett & Slater, 2005). During task performance, learners encounter communicative challenges that naturally prompt attention to grammatical form. Teachers provide focused feedback either during or after task completion, thereby supporting the development of both accuracy and complexity.

The results indicate that TBLT supports implicit grammar learning while still allowing space for explicit intervention when necessary. This balance is especially important in heterogeneous university classrooms, where students differ significantly in linguistic background and proficiency. Consistent with Ellis et al. (2020), the findings suggest that focus on form within task-based instruction enhances learners' ability to notice grammatical features and incorporate them into their interlanguage systems (Ellis et al., 2020). Over time, students demonstrate increased grammatical complexity in written and spoken production, particularly in the use of verb tenses, complex noun phrases, and cohesive devices.

The analysis of inductive and deductive approaches reveals that both remain pedagogically relevant in U.S. higher education. Deductive grammar instruction is most frequently employed in contexts where precision and metalinguistic awareness are prioritized, such as academic writing courses and teacher education programs. Explicit explanation of grammatical rules, followed by controlled and semi-controlled practice,



enables learners to develop conscious understanding and apply rules more accurately. This approach has been found to be particularly beneficial for adult learners, who often prefer structured explanations and clear guidance (DeKeyser, 1995).

At the same time, inductive grammar instruction is widely used to promote learner autonomy and deeper cognitive processing. In inductive learning tasks, students analyze language data, identify patterns, and formulate grammatical generalizations independently or collaboratively. The results suggest that such discovery-based activities foster critical thinking skills and encourage active engagement with language input. In U.S. universities, inductive approaches are often supported by corpus-based activities, where learners examine authentic language examples drawn from academic texts and spoken discourse. This practice enhances students' awareness of variation, frequency, and contextual constraints in grammar use (Celce-Murcia, 2002).

Importantly, the findings indicate that the most effective instructional models combine inductive and deductive techniques rather than treating them as mutually exclusive. Teachers frequently introduce grammatical concepts inductively and subsequently consolidate learning through deductive clarification. This pedagogical sequencing allows learners to benefit from both experiential discovery and explicit explanation, resulting in more robust and transferable grammatical knowledge (Thornbury, 1999).

Technology-enhanced grammar teaching has emerged as a significant factor influencing instructional effectiveness in U.S. universities. The results show that digital tools are used not merely as supplementary resources but as integral components of grammar instruction. Learning management systems provide structured environments for grammar practice, assessment, and feedback, while automated writing evaluation tools offer immediate, individualized responses to learners' grammatical errors. Such technologies enable instructors to monitor learner progress more efficiently and tailor instruction to individual needs (Jacobs et al., 2016).

Corpus-based tools and concordancers are widely employed to support data-driven learning. By exploring authentic language corpora, students gain insight into how grammatical structures function in real academic discourse. The analysis indicates that this approach enhances learners' ability to distinguish between prescriptive rules and actual usage patterns, thereby promoting more accurate and natural language production (Biber et al., 1998). Moreover, mobile applications and online platforms facilitate spaced practice and self-regulated learning, extending grammar instruction beyond the classroom.

The integration of technology also supports formative assessment and reflective learning. Students receive continuous feedback on their grammatical performance and are encouraged to revise and improve their output iteratively. This process-oriented approach aligns with contemporary views of assessment for learning and contributes to sustained grammatical development over time (Chapelle, 2001).

Overall, the expanded results demonstrate that grammar teaching in U.S. universities is characterized by methodological diversity, contextual sensitivity, and pedagogical adaptability. Effective teaching practice integrates communicative, task-based, cognitive, and technological dimensions, creating a learning environment in which grammar supports meaningful academic communication. These findings reinforce the view that grammar teaching practice should be flexible, learner-centered, and closely aligned with real-world language use.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The conducted analysis demonstrates that contemporary grammar teaching within U.S. universities is characterized by methodological diversity and pedagogical flexibility.



Rather than relying on a single dominant instructional model, university-level grammar teaching practice increasingly integrates communicative, task-based, cognitive, and technology-enhanced approaches. This integrative orientation reflects current trends in second language acquisition research and responds to the academic and professional needs of linguistically diverse student populations.

It has been established that grammar teaching practice is most effective when grammatical form is taught in close connection with meaning and use, as emphasized in communicative grammar teaching frameworks. Communicative Grammar Teaching enables students to apply grammatical knowledge in authentic spoken and written contexts, thereby supporting the development of communicative competence. Task-Based Language Teaching further strengthens this orientation by embedding grammar learning within meaningful academic and professional tasks, where attention to form emerges naturally during task performance. Such an approach aligns with SLA research demonstrating that learners acquire grammatical structures more effectively when they are functionally motivated and contextually grounded.

The study also confirms the pedagogical value of combining inductive and deductive approaches to grammar teaching practice in higher education. Deductive instruction provides clarity, efficiency, and metalinguistic awareness, which are particularly important for adult learners in academic settings. At the same time, inductive, discovery-based learning promotes deeper cognitive processing, learner autonomy, and long-term retention of grammatical structures. The balanced use of these approaches allows teachers to adapt grammar teaching to students' proficiency levels, learning styles, and teaching goals.

Technology-enhanced grammar teaching has been identified as an essential component of modern grammar pedagogy in U.S. universities. Digital tools such as learning management systems, online corpora, automated writing evaluation programs, and mobile applications expand opportunities for individualized practice, immediate feedback, and exposure to authentic language data. The integration of technology supports learner autonomy and contributes to formative assessment practices, which are particularly relevant in English for Academic Purposes (EAP) and English as a Second Language (ESL) programs.

Overall, the findings of the study confirm that effective teaching practice integrates grammatical teaching practice into meaningful communicative and academic activities rather than treating grammar as an isolated component of language learning. Such an approach enhances students' grammatical accuracy, fluency, and pragmatic appropriateness, while also increasing motivation and engagement in the learning process. The analyzed approaches collectively contribute to the formation of grammatical competence as an integral part of overall communicative competence in higher education.

Prospects for further research include empirical investigations into the effectiveness of specific grammar teaching models within different instructional contexts of U.S. universities, such as EAP programs, discipline-specific language courses, and teacher education programs. Future studies may also focus on learners' perceptions of grammar teaching practice and the impact of instructional approaches on grammatical development in academic writing and oral communication. In addition, further research is needed to explore the pedagogical potential of emerging technologies, including artificial intelligence-based feedback systems and adaptive learning platforms, in supporting grammar acquisition. Such research would contribute to the refinement of grammar teaching practices and to the ongoing development of evidence-based foreign language pedagogy in higher education.



REFERENCES

1. Beckett, G., & Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108–116.
2. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
3. Celce-Murcia, M. (2002). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 119–134). Lawrence Erlbaum.
4. Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge University Press.
5. DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(3), 379–410.
6. Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2022). *Digital literacies* (2nd ed.). Routledge.
7. Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107.
8. Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
9. Jacobs, G. M., Renandya, W. A., & Power, M. A. (2016). *Simple, powerful strategies for student-centered learning*. Springer.
10. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.
11. Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
12. Ortega, L., & Han, Z. (Eds.). (2017). *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. John Benjamins.
13. Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.



Дата першого надходження статті: липень 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: жовтень 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-10)

Кандидат педагогічних наук, доцент, **ОЛЕГ ЧЕРНЯВСЬКИЙ**

Інститут Військово-Морських Сил

Національного університету «Одеська морська академія»

E-mail: nachaln@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9647-2066>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ: ДОСВІД КРАЇН НАТО ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ УКРАЇНИ

АНОТАЦІЯ

Проблема професійної підготовки військових фахівців залишається актуальним предметом наукових досліджень. Важливим науково-практичним завданням виступає системна модернізація професійної підготовки офіцерських кадрів для ЗСУ з урахуванням сучасних умов ведення гібридної війни та кращого іноземного досвіду.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні системи організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на вдосконалення підготовки офіцерів тактичної ланки у вітчизняних військових ВНЗ з метою їх адаптації до стандартів навчально-бойової діяльності, та порівнянні її з відповідними системами країн НАТО.

Удосконалення професійної підготовки офіцерів тактичного рівня Збройних Сил України потребує розв'язання низки проблем, які у статті сформульовані та обґрунтовані як організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ. Це комплекс розроблених нами заходів, спрямованих на оптимізацію змісту, форм і методів освітнього процесу, що забезпечують ефективність системи військової освіти у вищих військових закладах освіти (ВВЗО).

У межах дослідження висувається концептуальний підхід до вдосконалення вітчизняної системи військової освіти, спрямований на підготовку у ВВЗО високої компетентності офіцерських кадрів тактичної ланки. Результати аналізу академічних джерел підтверджують, що для оптимізації процесу професійного становлення майбутніх офіцерів ЗСУ необхідним є наукове обґрунтування та практична реалізація комплексу організаційно-педагогічних умов у системі військової освіти.

Обґрунтовані організаційно-педагогічні умови передбачають оновлення матеріально-технічної бази військових закладів освіти, використання систем імітаційного моделювання, модернізацію освітніх методик, покращення психологічного забезпечення, створення Центру контролю якості військової освіти. Ці взаємопов'язані заходи спрямовані на формування компетентного, добре підготовленого офіцерського корпусу, готового протистояти сучасним військовим викликам.

Ключові слова: військова освіта, вищі військові навчальні заклади, Збройні Сили України, професійна компетентність офіцера, підготовка офіцерів, модернізація, іноземний досвід, стандарти НАТО.



COMPARATIVE ANALYSIS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PROVISION FOR COMPETENCY-ORIENTED TRAINING OF OFFICERS IN UKRAINE AND NATO COUNTRIES

ABSTRACT

The issue of professional training of military specialists remains a relevant subject of scientific research. A pressing scientific and practical task is the systematic modernization of the professional preparation of officer cadres for the Armed Forces of Ukraine, taking into account current conditions of hybrid warfare and foreign experience.

In this study, we set out to theoretically substantiate a system of organizational and pedagogical measures aimed at improving the training of tactical-level officers in domestic military higher education institutions, with the goal of adapting them to the training and combat standards adopted by NATO member states.

Improving the professional training of tactical-level officers for the Armed Forces of Ukraine requires addressing a number of problems, which we have formulated and justified as organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence among future officers of the Armed Forces of Ukraine. This involves a suite of measures we designed to optimize the content, forms, and methods of the educational process, ensuring the effectiveness of the military education system in higher military educational institutions.

Within the framework of the study, we propose a conceptual approach to enhancing the national military education system, aimed at preparing highly competent tactical-level officer cadres in higher military educational institutions. The results of our analysis of academic sources confirm that optimizing the professional development of future officers of the Armed Forces of Ukraine requires both scientific justification and practical implementation of a comprehensive set of organizational and pedagogical conditions within the military education system.

The substantiated organizational and pedagogical conditions include renewing the material and technical base of military educational institutions, employing simulation-modeling systems, modernizing educational methodologies, enhancing psychological support, and establishing a Quality Control Center for military education. These interrelated measures are designed to form a competent, well-prepared officer corps capable of confronting modern military challenges.

Keywords: *military education; higher military educational institutions; Armed Forces of Ukraine; professional competence of an officer; officer training; modernization; foreign experience; NATO standards.*

ВСТУП

Аналіз бойової практики протидії неспровокованій збройній агресії російської федерації демонструє прямий зв'язок між рівнем професійної компетентності особового складу Збройних Сил України, зокрема командних кадрів усіх ланок управління, та ефективністю виконання комплексних бойових завдань. Сучасні умови ведення бойових дій, що характеризуються високою динамічністю та складністю оборонних і наступальних операцій, детермінують необхідність забезпечення високого рівня управлінської кваліфікації офіцерського корпусу (Grant, 2018). У зв'язку з цим, актуальним науково-практичним завданням виступає системна модернізація



професійної підготовки офіцерських кадрів для ЗСУ з урахуванням сучасних умов ведення гібридної війни та кращого іноземного досвіду.

У межах дослідження висувається концептуальний підхід до вдосконалення вітчизняної системи військової освіти, спрямований на підготовку у ВВЗО висококомпетентних офіцерських кадрів тактичної ланки. Результати аналізу академічних джерел та іноземного досвіду підтверджують, що для оптимізації процесу професійного становлення майбутніх офіцерів ЗСУ необхідним є наукове обґрунтування та практична реалізація комплексу організаційно-педагогічних умов у системі військової освіти.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

У дослідженні ми поставили за мету провести порівняльний аналіз кращого іноземного досвіду і на його основі теоретично обґрунтувати систему організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на вдосконалення підготовки офіцерів тактичної ланки у вітчизняних військових ВЗО з метою їх адаптації до стандартів навчально-бойової діяльності, прийнятих у державах НАТО.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Згідно з проведеним аналізом наукових джерел, проблема професійної підготовки військових фахівців залишається актуальним предметом наукових досліджень. Сучасні наукові праці зосереджуються на дослідженні педагогічних аспектів освітнього процесу у вищих військових закладах освіти. Теоретико-методологічні основи формування професійної компетентності військових спеціалістів отримали розкриття в працях О. Бойка (2020), М. Варія та ін. (2003), Д. Вітра та О. Мітягіна (2020), О. Заболотного (2018), А. Зельницького (2012; 2017), Д. Іщенко (2002), О. Капінуса (2018), О. Мітягіна та ін. (2021) та багатьох інших.

Систематизація результатів наукових досліджень дозволяє констатувати нагальну потребу у комплексному підході до реформування системи військової освіти; гармонізації освітніх стандартів з вимогами НАТО, а також чіткому визначенні професійних компетентностей, необхідних сучасним офіцерським кадрам.

У ході дослідження застосовано комплекс наукових методів, що дозволило здійснити всебічний аналіз проблеми. Блок теоретичних методів включав:

1. Методи аналізу та синтезу наукової педагогічної літератури, що забезпечили критичне осмислення існуючих підходів до модернізації вищої військової освіти.
2. Порівняльний аналіз міжнародних документів та нормативно-правової бази, спрямований на виявлення оптимальних моделей професійної підготовки.
3. Систематизацію та класифікацію наукових положень для структурування компонентів професійної компетентності офіцерських кадрів, з подальшим визначенням критеріїв, показників та рівнів їх сформованості.
4. Узагальнення педагогічного досвіду з метою виокремлення організаційно-педагогічних детермінант формування професійної компетентності та визначення пріоритетних напрямів адаптації освітнього процесу до стандартів НАТО.

Емпіричний блок охопив логіко-педагогічний аналіз змістовних та методичних аспектів професійної підготовки у ВВЗО; спостереження за освітнім процесом та методи наукової інтерпретації отриманих даних.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Термін «умова» в загальному розумінні охоплює низку взаємопов'язаних значень: сукупність чинників, що уможливають реалізацію певних процесів або сприяють їх здійсненню; конкретні характеристики середовища або обставини, в яких відбувається будь-яка діяльність; регламентовані норми або положення в певній



сфері діяльності, що забезпечують її функціонування; основоположні принципи або вимоги, що лежать в базі чого-небудь (Zhang, 2020).

У контексті наукових досліджень, зокрема в педагогіці, поняття «педагогічні умови» застосовується для окреслення тих аспектів освітнього процесу, розв'язання яких можливе лише за умови створення або забезпечення певних обставин. Обґрунтування таких умов є відображенням авторського бачення дослідника щодо оптимізації освітньої діяльності (Литвин, 2022).

Згідно з поглядами А. Лігоцького, умови функціонування системи структуруються у три взаємопов'язані категорії: ресурсні детермінанти (матеріально-технічні, кадрові, часові, енергетичні, фінансові) – забезпечують операційний потенціал системи; нормативні вимоги (стандарти якості, критерії результативності, параметри ефективності) – визначають цільові орієнтири функціонування; фактори середовища (соціокультурні, економічні, політичні, технологічні детермінанти) – модулюють зовнішній контекст реалізації (Лігоцький, 1997).

Таксономія педагогічних умов диференціюється за функціональною спрямованістю на: мотиваційні (формування внутрішніх драйверів діяльності), мотиваційно-цільові (синтез стимулів та стратегічних орієнтирів), змістові (концептуалізація навчального контенту), процесуально-змістові (інтеграція методів і змісту), операційні (технології практичної реалізації), організаційно-технологічні (механізми управління процесом), суб'єктно-орієнтовані (індивідуалізація педагогічного впливу) (Литвин, 2022).

Вважаємо доцільним класифікувати педагогічні умови на організаційні, методичні та технологічні. Такий поділ дозволяє системно підходити до аналізу та оптимізації освітнього процесу та підкреслює важливість цілеспрямованого створення сприятливого педагогічного середовища для ефективного формування компетентностей військових фахівців. У контексті професійної підготовки майбутніх офіцерів управління тактичного рівня науковці пропонують специфічні професійно-педагогічні умови для реалізації особистісно орієнтованого підходу (Барановська, 2014):

Організаційні умови професійної підготовки офіцерських кадрів включають системний комплекс заходів: формування інтегрованого освітньо-виховного середовища, що забезпечує синергію професійного й особистісного розвитку та гармонізацію когнітивних, афективних та практичних компонентів підготовки; реалізацію диференційованого підходу через індивідуалізацію навчальних траєкторій, варіативність педагогічних технологій та оптимальне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи; оптимізацію самостійної навчальної діяльності на основі особистісно орієнтованих методик, розвитку професійної автономії та формування рефлексивних навичок.

До *методичних умов* належать: забезпечення відповідності навчальних програм та методів викладання потребам підготовки кваліфікованих військових кадрів; оптимізація освітнього середовища з урахуванням психологічного комфорту та фізичного відновлення здобувачів освіти; сприяння усвідомленню курсантами значущості навчання для їхньої майбутньої кар'єри та особистісного зростання; розробка та впровадження інструментів і методик, що дозволяють курсантам здійснювати рефлексію власної навчальної діяльності та спрямовувати її на саморозвиток; стимулювання прагнення здобувачів освіти до автономного здобуття знань та навичок; побудова навчального процесу відповідно до послідовності та взаємозв'язку навчальних предметів; застосування різноманітних форм проведення занять з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб курсантів; комбінування



класичних підходів до викладання із сучасними інтерактивними методиками для підвищення ефективності навчання.

Технологічними умовами особистісно орієнтованої професійної підготовки є: дидактичне проектування, що включає відбір оптимальних педагогічних технологій на основі принципів індивідуалізації та розробку авторських дидактичних моделей з чітко визначеними структурними компонентами, прогнозованими результатами та критеріями оцінювання; організація навчальної взаємодії, що включає впровадження системи малогрупових форм роботи, розвиток механізмів взаємної відповідальності та забезпечення зворотного зв'язку у формі «викладач-курсант-група»; моніторинг якості навчання, що включає комплексну систему контролю (фронтальні форми перевірки, взаємооцінювання, рефлексивний самоконтроль), аналіз динаміки індивідуальних досягнень та перевірку кореляції очікуваних і фактичних результатів; мотиваційне забезпечення, що включає систему позитивного підкріплення, стимулювання пізнавальної автономії та формування внутрішньої мотивації до самовдосконалення.

Імплементація освітньо-професійної програми підготовки майбутніх офіцерів, що інтегрує загально академічні та профільні дисципліни з урахуванням стандартів НАТО, вимагає системного підходу до організації освітнього процесу. Ключові *організаційні заходи* включають:

- оптимізацію військово-академічної взаємодії через інтенсифікацію співпраці між військовими структурними підрозділами цивільних ВЗО (факультетами, кафедрами) і замовниками військових кадрів та впровадження механізмів професійного розвитку педагогічного складу, наприклад, участь у мобілізаційних заходах, організація стажувань у військових підрозділах, залучення до бойових навчань, система підвищення кваліфікації тощо;

- інституалізацію участі керівних кадрів Міністерства оборони завдяки регулярному (щопіврічному) проведенню експертних занять з курсантами щодо аналізу актуальних проблем військової теорії та сучасної бойової практики та моніторингу якості підготовки через оцінювання підсумкових практичних занять, участі у роботі екзаменаційних комісій і розробці механізмів стратегічного управління освітнім процесом.

Для ефективної трансформації військової освіти відповідно до стандартів НАТО, крім вищезазначених організаційних заходів, також доцільно, на наш погляд, сфокусуватися на таких ключових напрямках: 1) включення новітніх технологічних рішень та інновацій, що застосовуються у військовій сфері, безпосередньо в навчальні програми; 2) активізація взаємодії ВВЗО України з військово-навчальними закладами країн-членів НАТО задля обміну досвідом та спільного розвитку; 3) впровадження безперервної системи контролю та аналізу результатів освітньої діяльності для забезпечення її відповідності встановленим стандартам; 4) розвиток у викладачів та курсантів навичок ефективної взаємодії в багатокультурному середовищі, що є критично важливим для співпраці в рамках НАТО; 5) забезпечення комплексної підтримки освітнього процесу на всіх рівнях, що враховує психологічні та педагогічні аспекти розвитку здобувачів освіти; 6) гармонізація навчальних планів та програм із міжнародними вимогами НАТО для забезпечення мобільності учасників освітнього процесу та взаємного визнання кваліфікацій; 7) систематичне відстеження рівня сформованості ключових професійних компетентностей у курсантів протягом усього періоду навчання; 8) модернізація та оновлення інфраструктури, обладнання та технічних засобів навчання для забезпечення сучасного освітнього процесу; 8) розробка та впровадження ефективних механізмів стимулювання для



підвищення зацікавленості і продуктивності учасників освітнього процесу; 9) формування прозорої системи функціонування ВВЗО, що гарантує відкритість інформації та підзвітність у наданні освітніх послуг.

Існуючі *психолого-педагогічні принципи*, які, на жаль, часто ігноруються у вітчизняній практиці, відіграють надзвичайно важливу роль, особливо враховуючи їхню значущість в освітніх стандартах країн-членів НАТО. Їхнє впровадження має суттєвий вплив на низку ключових аспектів:

- мотивацію і професійне самовизначення: сприяння усвідомленню курсантами вагомості військової освіти для стабільного соціально-економічного розвитку, покращення безпекової ситуації та власного професійного зростання;

- оптимізацію змісту підготовки: розробку змісту військової підготовки з урахуванням її міждисциплінарних зв'язків із професійною підготовкою. Це передбачає залучення курсантів до проектної діяльності з комплексним результатом та уникнення дублювання програмних компонентів;

- модернізацію освітнього процесу: вдосконалення форм, методів і навчально-методичного забезпечення на основі компетентнісного підходу. Це включає збільшення обсягу самостійної роботи курсантів із вирішення складних завдань і ситуацій, оцінку результативності знань в еквіваленті набутих компетентностей та орієнтацію освіти на практичні аспекти.

Отже, проведемо порівняння організаційно-педагогічного забезпечення компетентнісно-орієнтованої підготовки офіцерів Збройних Сил України та армій інших країн за основними вимірами:

1. Організаційно-правова рамка та політика. Багато країн НАТО мають чітку політику освіти й підготовки, яка інтегрує освіту, тренування, вправи та оцінювання (ETEE), орієнтується на розвиток конкретних компетентностей для спільних операцій; вона задає стандарти, модулі і рекомендації для національних систем (NATO, 2024). Велика Британія створила чіткі компетентнісні рамки (Leader Competency Framework), що задають очікувані лідерські та професійні компетентності для всіх офіцерів і використовуються як орієнтир для програм та оцінювання (British Army, 2024). Україна просуває компетентнісний підхід в офіцерській підготовці (наукові розробки, пілотні програми), але національна система ще перебуває в процесі конвертації традиційних навчальних програм у повноцінну CBD-модель – є розриви в уніфікації стандартів, системі оцінювання та методичній підготовці викладачів.

2. Модель навчання та дизайн курикулума. Competency-based design (CBD) у країнах НАТО полягає у тому, що навчальна програма формується «з кінця» – спочатку визначаються очікувані компетентності, потім підбираються навчальні результати, методи і форми контролю (практичні сценарії, симуляції, вправи) (Führungsakademie der Bundeswehr, 2024). Це дозволяє чітко прив'язати навчання до вимог поля бою та міжвідомчої роботи. Прикладом є Sandhurst у Великобританії – 44-тижневий курс з поетапним нарощуванням завдань, оцінюванням лідерських компетентностей у реалістичних сценаріях; німецька Führungsakademie пропонує модулі з методики компетентнісного навчання для викладачів, що підсилює якість впровадження CBD (U.S. Army War College, 2024). В Україні деякі ВВНЗ впроваджують елементи CBD, є приклади модульної підготовки й практико-орієнтованих завдань, але не вистачає систематизованої карти компетентностей на всі спеціальності, а також формалізації практичних завдань і критеріїв оцінювання.

3. Оцінювання та валідація компетентностей. Надійними практиками в арміях НАТО є поєднання формального і неперервного оцінювання – симуляції, польові



випробування, практичні завдання, воркшопи, портфоліо, 360° фідбек тощо. Часто використовується рубрика оцінки компетентностей (explicit criteria). В Україні домінують традиційні оцінки (екзамени, заліки, практичні тестування), але бракує уніфікованих рубрик компетентностей, електронних портфоліо та систематичного практико-орієнтованого валідування на національному рівні.

4. Підготовка викладачів і методична підтримка. Німеччина, Великобританія та США приділяють значну увагу підготовці інструкторів у формі курсів із дидактики компетентнісного навчання, фасилітації, розробки сценаріїв і оцінювання, що є критичним для якісного впровадження CBD (National Defence University of Poland, 2024). Українські ВВЗО мають окремі освітні модулі й наукові розробки, але масштабна підготовка кадрів-викладачів за сучасними методиками часто відстає через брак ресурсів і інституційних програм.

5. Інфраструктура, технології, міжнародна інтеграція. Армії країн НАТО широко використовують симулятори, вправи з багатонаціональними підрозділами, онлайн-платформи та системи управління навчанням, щоб тренувати інтегровані компетентності та інтероперабельність. НАТО також затвердило відповідні стандарти (NATO Alligned Command Transformation, 2023). Україна швидко нарощує практичну інфраструктуру (польові навчання, міжнародні спільні вправи), але бракує інвестицій у стандартизовані LMS, симулятори та інструменти для відстеження компетентностей.

Країни НАТО мають зрілі стандарти і рамки, коли в Україні процес адаптації й гармонізації політики і стандартів ще триває. Іноземні заклади військової освіти систематизували власні CBD методики (рубрики, симуляції, мультиформатне оцінювання), натомість Україна має поодинокі успішні практики, яким бракує уніфікації. Підготовка викладачів в арміях країн НАТО діють довгострокові програми підвищення кваліфікації (Bundeswehr, 2024); а в Україні назріла потреба в масовій підготовці військових інструкторів. Створена нами таблиця 1 узагальнює порівняння організаційно-педагогічного забезпечення компетентнісно-орієнтованої підготовки офіцерів Збройних Сил України та армій інших країн за основними вимірами.

Спираючись на аналіз наукових праць і проведений вище порівняльний аналіз іноземного досвіду, ми визначаємо організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України як комплекс цілеспрямованих заходів. Ці заходи спрямовані на оптимізацію змісту, форм і методів освітнього процесу, що, своєю чергою, підвищує ефективність системи військової освіти ВВЗО, мотивацію курсантів та якість їхньої професійної підготовки. З огляду на специфіку сучасної підготовки офіцерів тактичного рівня та з урахуванням стандартів військової освіти провідних країн-членів НАТО і їхній досвід, ми пропонуємо створити такі організаційно-педагогічні умови:

- модернізацію інфраструктури та обладнання, необхідного для ефективного освітнього процесу;
- впровадження сучасних симуляційних технологій для відпрацювання практичних навичок та прийняття рішень в умовах, максимально наближених до реальних;
- актуалізацію навчальних програм, посібників та методичних матеріалів відповідно до сучасних вимог та стандартів;
- посилення психологічної підтримки та педагогічного супроводу курсантів протягом усього періоду навчання;
- формування спеціалізованої структури для системного моніторингу та оцінки якості освітнього процесу ВВЗО.



Таблиця 1

Вимір	Україна (Збройні Сили України)	Сполучені Штати Америки (Армія США)	Сполучене Королівство (Британська армія)	Німеччина (Бундесвер)
1	2	3	4	5
Організаційна структура	Підготовка зосереджена в установах, таких як Інститут Військово-Морських Сил (Одеська морська академія) та вищих військових закладах освіти. Поетапна система: бакалаврат для базових компетентностей, магістратура для спеціалізації. Включає тренувальні центри та науково-педагогічні підрозділи, з реформами в рамках програми «Морський матрос – 2035» для високотехнологічної інфраструктури	Ієрархічна професійна військова освіта через Центр передового досвіду лідерства сержантів (NCOLCoE), з курсами від Базового курсу лідерства (BLC) до Майстер-курсу лідерства (MLC). Підтримується інструментами, такими як Мережа тренувань армії (ATN), та інтегрується з програмами допомоги офіцерам	Керує Директор генерального лідерства та Королівська військова академія Сандгерст. Можливість здобуття вищої освіти армії (АНЕР) зі ступенем у лідерстві та стратегічних студіях, інтегрованим з кар'єрним прогресом до рівня підполковника	Керується Відділом людських ресурсів Федерального міністерства оборони, з університетами та тренувальними центрами, такими як Навчальний центр Організації Об'єднаних Націй. Включає академічні студії та міжнародні курси для спільних операцій
Педагогічні методи	Орієнтовані на практику з активним/інтерактивним навчанням, симуляціями, тактичними вправами та візуальними засобами (наприклад, 3D-моделі, мультимедіа). Акцентує увагу на індивідуальних планах, міждисциплінарних зв'язках та об'єктивних оцінках. Інтегрує стандарти НАТО та бойовий досвід з антитерористичних операцій	Модулі, орієнтовані на студента з керівництвом фасилітатора; використовує 8-етапну модель тренувань, управління ризиками та огляди після дій. Поєднує аудиторні, онлайн-та гібридні формати; фокусується на когнітивному аналізі через кейс-стади та процеси прийняття рішень	Рефлексивні та досвідні, включають групові дискусії, всеохоплюючі опитування, моральні дилеми та коучинг (наприклад, модель GROW). Акцентує увагу на дивергентному/конвергентному мисленні та реальних сценаріях через Пригодницьке тренування	Орієнтовані на дію з «лабілізуванням» (вплив невизначеності) через виклики на робочому місці, симуляції та розгортання. Включає менторство, коучинг однопітків та техніки критичних інцидентів; фокусується на емоційному збудженні для стійкого навчання



Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5
Фокус на компетентностях	Професійні (тактичні/операційні), лідерство, м'які навички (наприклад, регуляція емоцій), лінгвістичні та культурні. Пріоритет на проактивне прийняття рішень, відповідальність та ініціативу для бойової готовності	Шість базових компетентностей сержантів: Лідерство, Комунікації, Готовність, Управління тренуваннями, Операції, Управління програмами. Поширюється на офіцерів через командування місією та етичне міркування	Рамка компетентностей лідера: характер (цінності/стандарти), знання (розв'язання проблем, комунікація), дії (розвиток, побудова команд, досягнення). адаптивний фокус на стресі, змінах та вплив без авторитету.	П'ять базових компетентностей: саморозвитку, методологічна, соціальна, технічна, лідерство/управління. Метакомпетентності, такі як самоусвідомлення та адаптивність; акцент на стійкості та міжкультурних навичках для місій
Реформи та виклики	Реформи керуються узгодженням з НАТО та досвідом конфлікту; виклики включають неадекватні стандарти, прогалини в ресурсах та безперервність між етапами підготовки. Мета – підвищення престижу та креативності через інфраструктуру «Кампус»	Перехід до Навчання та освіти, заснованих на результатах (OBT&E), для операцій у кількох доменах; виклики включають інтеграцію тренувань/освіти та усунення упереджень у прийнятті рішень	Рамка компетентностей лідера як «живий документ», що еволюціонує; виклики включають протидію токсичному лідерству та адаптацію до змін (наприклад, скорочення після Холодної війни)	Зміна після Холодної війни на іноземні місії; виклики в симуляції реального стресу, з реформами, зосередженими на профілях компетентностей та аксіомах уможливлення/лабілізування/перенесення

Далі ми детальніше розглянемо кожен з цих умов.

І. В останні роки особливої актуальності набуває питання *оновлення навчально-матеріальної бази ВВЗО*. Навчально-матеріальна база є ключовим ресурсним забезпеченням освітнього процесу, що безпосередньо впливає на ефективність навчання, виховання та професійний розвиток здобувачів, зокрема їхню професійно-практичну підготовку. Ця база охоплює сукупність навчально-тренувальних, імітаційно-тренувальних та навчально-методичних комплексів, які оснащені сучасним навчальним озброєнням, військовою технікою та майном. Ці елементи безпосередньо впливають на процес підготовки здобувачів освіти, особливо під час навчання в малих групах, що дає змогу ефективно опановувати практичні навички та доводити їх до необхідного для військових автоматизму. Ключовим аспектом є комплектування цих комплексів новітнім обладнанням, озброєнням та військовою



технікою, які залишатимуться актуальними протягом наступних 20–30 років. Такий підхід дасть змогу мінімізувати обсяги перепідготовки та підвищення кваліфікації офіцерських кадрів ЗСУ.

II. Сучасне ефективне навчання у військовій сфері неможливе без застосування *систем імітаційного моделювання* (симуляційних технологій для набуття практичних навичок). Це вимагає відповідного комп'ютерного обладнання і програмного забезпечення. З цією метою активно використовується сучасне програмне забезпечення, таке як Follow Me, JCATS, VBS-3. Ця практика вже впроваджена в Національному університеті оборони України, Національній академії сухопутних військ та Міжнародному центрі миротворчості та безпеки. Зокрема, практичні заняття з дисциплін «Тактика» та «Управління діями підрозділів» проводяться із застосуванням системи MILES – Multiple Integrated Laser Engagement System, призначеної для імітації реального бою в тактичній підготовці. Однак варто зазначити, що не всі вітчизняні ВВНЗ послідовно та систематично використовують системи імітаційного моделювання у навчальному процесі. Доцільність цієї практики підтверджується високим рівнем професіоналізму та кваліфікованості американських військових. Цей досвід підкреслює необхідність ширшого впровадження симуляційних технологій у систему військової освіти України. Військові заклади вищої освіти США традиційно застосовують значну кількість тренажерів різних типів та видів, які поділяються на декілька груп:

1. *Технології віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності*, які дають змогу створювати високореалістичні симуляції бойового середовища. Апаратне забезпечення таких систем, що зазвичай включає наголовні дисплеї (зокрема, VR-окуляри та інтерфейси для навушників), ефективно впливає на сенсорне сприйняття користувачів, імітуючи та викликаючи відчуття загрози, небезпеки та участі у збройному конфлікті. Наразі армія США активно використовує технології віртуальної реальності як для індивідуальних базових тренувань, так і для командно-штабних навчань. Показовим є досвід початку військових дій в Іраку під час війни в Перській затоці. Для оперативного забезпечення польового супроводу військові США швидко розробили спеціалізовану систему симуляційного навчання, яка детально відтворювала міське середовище Багдада. Тренування військовослужбовців, які згодом брали участь у бойових діях на цій території, значно підвищили їхнє розуміння та усвідомлення способів виконання командирських завдань, спростили прокладання критично важливих маршрутів та сприяли розробці ефективних реакцій на несподівані атаки. Зазначена система підтримувала JCATS (Joint Conflict and Tactical Simulation) – програму, призначену для конструктивного моделювання конфліктів на полі бою на рівні окремого військовослужбовця та бойової техніки.

2. *Розширене розподілене інтерактивне навчання*. Ця концепція передбачає створення єдиного синхронізованого віртуального бойового середовища, до якого через розподілену інформаційно-телекомунікаційну мережу підключаються апаратні комплекси (включаючи озброєння і бойову техніку), програмне забезпечення та безпосередньо військовослужбовці. На практиці така технологія забезпечує інтеграцію географічно розосереджених учасників навчального процесу у спільний тренувальний простір. Завдяки дистанційно керованим симуляторам, імітаційним платформам та віртуальним тренажерам формуються високодинамічні, злагоджені системи симуляційної освіти, які забезпечують можливість тренування в умовах, максимально наближених до реального бою.



3. Технології навчання у реальному часі з елементами доповненої реальності.

Одним із важливих етапів еволюції симуляційного навчання стало використання технологій реального часу та елементів доповненої реальності (AR). Зокрема, військові освітні інституції США приділяють значну увагу не лише моделюванню ситуацій, але й контрольно-аналітичній діяльності, що дозволяє здійснювати індивідуальну оцінку навчального прогресу курсантів. Це досягається завдяки поєднанню симуляційної практики з реальними результатами теоретичного засвоєння матеріалу, формуючи комплексну систему підготовки. Провідні країни НАТО активно впроваджують стрілецькі тренінги, які об'єднують компоненти реального бою (застосування зброї), віртуального середовища (імітація обстановки) та нормативної бази (правила безпечного поводження зі зброєю). Подібні підходи зміцнюють навички, що критично важливі для ефективної діяльності військовослужбовців у складних операційних умовах. Ефективною формою професійної підготовки визнано індивідуальне інтегроване навчання, за якого офіцери взаємодіють з наставниками, інструкторами та командирами підрозділів. Це навчання реалізується із залученням високотехнологічних імітаційних засобів, які дають змогу опрацьовувати широкий спектр ситуацій: від одиночного бою до координації в межах батальйону. Важливими перевагами даного формату є розвиток оперативного-тактичного мислення, пришвидшене засвоєння алгоритмів прийняття рішень, психологічна адаптація до бойової обстановки шляхом занурення у реалістичне імітаційне середовище. Таким чином, навчання стає не лише ефективнішим, а й більш релевантним до сучасних вимог ведення бойових дій.

Попри високу інтерактивність та реалістичність, імітаційні методики не розглядаються як альтернатива класичному теоретичному навчанню. Навпаки, їх функція – гармонійно доповнювати і посилювати академічну підготовку, сприяючи трансформації знань у необхідні навички. Це дозволяє активізувати професійне мислення, підвищити готовність до реальних бойових дій, сформувати цілісну професійну ідентичність військового фахівця. Розширення застосування віртуальних форм взаємодії та інтерактивних ресурсів у педагогічній практиці дозволяє реалізовувати адаптивні, гнучкі освітні маршрути, які орієнтовані на індивідуальні траєкторії навчання.

III. *Модернізація навчально-методичного забезпечення у військових вищих закладах освіти* має бути зорієнтована на посилення практичної складової професійної підготовки та фундаменталізацію теоретичних знань. Такий підхід є критично важливим для забезпечення високої якості викладання навчальних дисциплін, особливо за умов значного розширення контингенту науково-педагогічного персоналу, серед якого значну частку становлять фахівці без відповідного наукового ступеня, належного рівня педагогічної майстерності та досвіду методичної і науково-дослідної діяльності.

З метою вирішення окреслених проблем пропонуємо розробити та затвердити таку Концепцію розвитку навчально-матеріальної бази ВВНЗ на 2025–2030 роки, яка б передбачала реалізацію комплексних заходів, спрямованих на: систематичне оновлення та модернізацію навчальних засобів, орієнтованих на підтримку практико-зорієнтованого навчання; впровадження сучасного обладнання, інтегрованого у навчальний процес із дотриманням принципів інтерактивності та симуляційного моделювання; адаптацію інноваційних технологій до методик проведення занять, зокрема через цифровізацію навчального середовища; здійснення



повного аудиту матеріально-технічної бази з подальшим формуванням багаторічного стратегічного плану її оновлення; залучення фінансування з державних і міжнародних джерел, а також використання механізмів інституційної співпраці в межах освітніх та оборонних програм; системну підготовку викладацького складу та інструкторів до ефективного використання сучасного обладнання і технологій у навчальному процесі; розбудову інфраструктури навчання, включаючи реконструкцію та спорудження нових навчальних корпусів, лабораторій, спеціалізованих полігонів та тренувальних центрів. Така концепція сформувала би підґрунтя для структурної перебудови освітньо-виховного середовища ВВЗО, що уможливить підготовку курсантів відповідно до стандартів НАТО і забезпечить належний рівень професіоналізму майбутніх офіцерів у контексті гібридних викликів і високотехнологічного бойового протистояння.

IV. Актуальність удосконалення системи психологічного супроводу здобувачів вищої військової освіти детермінована специфікою цього навчально-професійного середовища. Попри зростання попиту на спеціальність «психологія» у закладах вищої освіти України, спостерігається гострий дефіцит як кваліфікованих фахівців у галузі військової психології, так і релевантної науково-методичної літератури. Аналіз джерел свідчить про їх переважну сфокусованість на проблематиці психологічної реабілітації осіб із посттравматичними стресовими розладами. Натомість, превентивний аспект, що полягає у наданні кваліфікованої консультативної підтримки впродовж усього періоду навчання, є ключовим фактором успішної адаптації курсантів до військово-професійної діяльності. Окрім адаптаційної функції, психологічний супровід виконує важливе діагностичне завдання, спрямоване на глибоке вивчення індивідуально-психологічних особливостей курсантів. Результати такої діагностики є фундаментальними для ідентифікації здобувачів освіти зі стійкою професійною мотивацією та цілеспрямованого формування їхньої психологічної готовності до подальшої службової діяльності на офіцерських посадах.

Сучасні українські наукові видання приділяють значну увагу актуальним проблемам військової психології, інтегруючи результати досліджень провідних вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, аналізуються психологічні особливості військово-професійної діяльності та фактори її успішності, розглядаються методики управління психологічною роботою з військовослужбовцями, а також презентуються інноваційні підходи до розуміння впливу сучасних бойових дій на психіку та діяльність військових.

Психологічний супровід курсантів ВВЗО є багатоетапним процесом, що забезпечує комплексну підтримку протягом усього періоду навчання. Перший етап полягає у професійно-психологічному відборі кандидатів. На цій стадії проводиться комплексне психологічне тестування для визначення рівня психологічної готовності особи до здобуття військової освіти та подальшої служби. Важливим є проведення поглибленої індивідуальної діагностики з кожним абітурієнтом для виявлення його індивідуальних потреб та розробки попереднього плану психологічного супроводу на період навчання.

Другий етап, що охоплює весь термін навчання у ВВЗО, є найбільш тривалим і передбачає системну роботу за такими напрямками:

- індивідуальне консультування та психологічна підтримка курсантів;
- аналіз анамнестичних даних здобувачів освіти, моніторинг їхньої академічної успішності та вивчення кореляції освітніх інтересів із профільними дисциплінами обраної спеціалізації;



- систематичний психологічний моніторинг за допомогою стандартизованих тестових методик для відстеження динаміки психічних станів;
- актуалізація проблематики психологічної готовності під час практичних та семінарських занять;
- формування лідерських компетентностей та навичок управління особовим складом, а також засвоєння теоретичних і практичних основ командування.

Іноземний та український досвід свідчить, що формування психологічної готовності курсантів до подальшої служби на офіцерських посадах є детермінованим процесом, що залежить від низки об'єктивних та суб'єктивних чинників. Факторами впливу на освітній процес та мотивацію є:

- матеріально-технічне забезпечення: рівень оснащення навчального процесу є критичним фактором, що впливає на його ефективність. Використання застарілих зразків бойової техніки та відсутність сучасних навчально-тренувальних комплексів суттєво знижує мотивацію здобувачів освіти до опанування військово-облікової спеціальності;
- професійна компетентність викладачів: недостатній рівень професійної та методичної підготовленості науково-педагогічного складу виступає негативним чинником. Навпаки, поєднання високої вимогливості, суворой військової дисципліни та специфічних методів викладання прямо позитивно корелює з формуванням стійкої позитивної установки до військової служби.

Після кожного етапу навчання необхідним є проведення поглибленого аналізу, оскільки для офіцерів, що належать до різних вікових, гендерних та професійних груп, характерні відмінності у мотиваційній спрямованості, ціннісних орієнтаціях, рівні професійної підготовленості, дисциплінованості та соціальної активності. Дослідження показують, що військовослужбовці з високою мотивацією до продовження служби демонструють кращі результати у виконанні нормативів зі спеціальної підготовки, вищий рівень професійного розвитку та соціальної інтеграції (зокрема, отримання підтримки від колег). Прикметно, що ця категорія курсантів також вище оцінює власну морально-психологічну підготовленість, здобуту у стінах ВВЗО. Відповідно, навчальні групи, де переважають такі курсанти, характеризуються високим рівнем внутрішньогрупової когезії та низькою конфліктністю у взаєминах як з командним складом, так і всередині колективу.

Окрім кадрового забезпечення ВВЗО військовими психологами, критично важливою є інституційна політика, спрямована на стимулювання та нормалізацію індивідуальних психологічних консультацій. Промоція та популяризація психологічної допомоги має ґрунтуватися на ідеї превенції та конструктивного вирішення потенційних особистих і міжособистісних конфліктів, позиціонуючи її як стандартний профілактичний елемент роботи з курсантами. Відсутність у здобувачів освіти культури взаємодії з психологами, а також побоювання щодо стигматизації та конфіденційності, перешкоджають своєчасному зверненню за допомогою. Це, у свою чергу, може призводити до зниження навчальної мотивації та, у довгостроковій перспективі, до зміни професійного вибору після завершення навчання.

Обґрунтованою є необхідність інтенсифікації заходів із психологічного супроводу освітнього процесу вітчизняних ВВЗО. Така вимога узгоджується із положеннями стандартів НАТО, що регламентують систему управління людськими ресурсами, та успішним іноземним досвідом. До ключових стандартів, що визначають вектори модернізації психологічної роботи, належать:



– STANAG 2508 – *Allied Joint Doctrine For Psychological Operations, AJP 3.10.1* (Об'єднана спільна доктрина психологічних операцій), що закладає основи інформаційно-психологічного впливу;

– STANAG 2564 – *Forward mental health care* (Перспективне збереження психічного здоров'я), що регулює надання психологічної допомоги безпосередньо в умовах бойових дій;

– STANAG 2566 – *Suicide prevention* (Запобігання суїцидам), який визначає комплекс превентивних заходів;

– STANAG 2568 – *Acute stress disorders* (Гострі стресові розлади), що стандартизує підходи до діагностики та втручання при гострих реакціях на стрес;

– STANAG 2569 – *Psychological management of potential traumatic events* (Психологічний менеджмент потенційно травматичних подій), який окреслює протоколи роботи з можливими наслідками травматичного досвіду.

Таким чином, імплементація зазначених стандартів НАТО в діяльність ВВЗО є необхідною умовою для створення сучасної та ефективної системи психологічного супроводу військовослужбовців.

Застаріла система управління особовим складом, що містить елементи радянської спадщини, негативно впливає на морально-психологічний стан та мотивацію курсантів, що, в свою чергу, уповільнює їхню теоретичну та практичну підготовку. Сучасна освітня практика свідчить, що адекватний психолого-педагогічний супровід сприяє швидшій адаптації курсантів до військової служби, формуванню професійних мотивів, всебічному розвитку особистості, ефективному засвоєнню навчальної інформації, формуванню ціннісних орієнтацій та загалом професійної компетентності.

Наразі за розвиток особистості та виховання курсантів відповідає курсова ланка навчального підрозділу, яка складається з офіцерів у званнях капітана чи майора. Середній вік курсових офіцерів та начальників навчальних курсів становить 27–33 роки. Зазвичай, ці офіцери мають досвід військової служби та участі в бойових діях. Однак значна частка нинішніх здобувачів військової освіти – це військово-службовці віком 20–30 років, які вже пройшли службу у військових частинах та брали участь у бойових операціях. Такий віковий розрив та бойовий досвід курсантів можуть створювати певні перешкоди для ефективного психолого-педагогічного супроводу з боку молодших офіцерів курсової ланки.

З огляду на зазначене, вважається доцільним переглянути статус штатних посад курсової ланки, надавши їм науково-педагогічну категорію та підвищивши категорію військового звання. Пріоритетними критеріями під час укомплектування цих посад мають бути: досвід військової служби не менше 15 років, участь у бойових діях та науково-педагогічний стаж не менше 3 років. Крім того, враховуючи значну кількість курсантів, які навчаються у військових вищих закладах освіти, та складність військової служби, пропонується впровадити систему наставництва за участю науково-педагогічного складу. Результати цього наставництва мають враховуватися при визначенні рейтингу викладачів. Реалізація наших пропозицій позитивно вплине на результати навчання та виховання майбутніх офіцерів.

Створення Центру контролю якості військової освіти (ЦКЯВО) є ключовим кроком до оптимізації професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України, що відповідатиме стандартам НАТО. Цей Центр, що функціонуватиме на базі ВВЗО з прямим підпорядкуванням Департаменту військової освіти і науки



Міністерства оборони України, покликаний забезпечити підвищення та гарантування якості військової освіти. Ми розглядаємо його як одну з найважливіших організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ.

ЦКЯВО здійснюватиме свою діяльність у тісній співпраці з Управлінням якості військової освіти Департаменту військової освіти і науки Міністерства оборони України. Основними завданнями Центру можуть бути:

- міжнародна співпраця: розвиток міжнародної співпраці з вищими військовими навчальними закладами країн-членів НАТО у сфері військової освіти;
- експертне оцінювання: загальне експертне оцінювання якості освіти у ВВЗО;
- аналіз стандартів НАТО: аналіз та оцінювання рекомендацій і стандартів НАТО для їх подальшої імплементації до системи підготовки офіцерів тактичного рівня ЗСУ;
- оцінка здобувачів освіти: аналіз та оцінювання професійних компетентностей і морально-бойових якостей здобувачів освіти, кандидатів на навчання та випускників;
- оцінка науково-педагогічного складу: аналіз професійних компетентностей і морально-бойових якостей науково-педагогічного складу, рівня їхньої підготовленості до занять з регулярним оприлюдненням рейтингів викладачів;
- аналіз навчальних програм: аналіз навчальних планів підготовки військових фахівців, бюджету навчального часу на вивчення навчальних дисциплін, зокрема на теоретичну та практичну підготовку, а також аналіз освітньо-професійних програм підготовки військових фахівців;
- аналіз матеріально-технічної бази: аналіз стану матеріально-технічної бази ВВНЗ та розроблення пропозицій щодо її покращення;
- мотивація персоналу: аналіз мотивації та стимулювання змінного та науково-педагогічного складу щодо підвищення ефективності освітнього процесу;
- моніторинг компетентностей: проведення зовнішнього та внутрішнього моніторингу формування професійних компетентностей здобувачів освіти;
- психолого-педагогічний супровід: реалізація системи психолого-педагогічного супроводу в процесі професійної підготовки;
- удосконалення підготовки: аналіз стану та вдосконалення системи індивідуальної та колективної підготовки здобувачів освіти;
- цифрова трансформація: розроблення та підтримка електронних платформ для дистанційного навчання та управління освітнім процесом;
- впровадження стандартів НАТО в ПЗ: впровадження вимог і стандартів НАТО в програмне забезпечення для підтримки освітніх програм та оцінювання якості освіти;
- автоматизація процесів: розроблення систем для автоматизації процесів оцінювання, моніторингу, аналізу та звітності;
- забезпечення кібербезпеки: забезпечення стабільної роботи програмного забезпечення, його оновлення та вдосконалення, а також проведення заходів із захисту даних та інформаційних систем від кіберзагроз.

Діяльність Центру контролю якості військової освіти, зосереджена на аналізі ефективності системи військової освіти та безперервному пошуку шляхів її інтенсифікації та оптимізації, є критично важливою для виховання майбутніх офіцерів. Офіцери повинні володіти широким спектром особистісно-ділових та професійно значущих якостей, таких як впевненість, чесність, креативність,



сміливість, самокритичність, відповідальність, дисциплінованість, витривалість, самовідданість та толерантність, а також рішучість у ризикованих обставинах. Крім того, вони мають демонструвати високий рівень професіоналізму, що включає знання принципів діяльності НАТО та іноземного досвіду, вміння формувати ефективні підрозділи та відділи в оперативних і міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки, а також здатність адаптуватися до постійних змін у військових організаційних структурах і технологіях.

Враховуючи здійснений нами порівняльний аналіз іноземного досвіду бачимо, що вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня Збройних Сил України вимагає вирішення комплексу проблем, що були сформульовані та обґрунтовані як організаційно-педагогічні умови ефективного формування їхньої професійної компетентності у процесі професійної підготовки. Запропоновані організаційно-педагогічні умови дозволяють удосконалити методику професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня, зробивши її адекватною сучасним і перспективним завданням військової освіти. Ми вважаємо, що підвищення компетентності випускників ВВЗО – майбутніх офіцерів ЗСУ – на основі цих умов оптимізує діяльність закладів вищої освіти, і в кінцевому підсумку, підвищить обороноздатність України.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Підсумовуючи, можемо сказати, що удосконалення професійної підготовки офіцерів тактичного рівня Збройних Сил України з урахуванням кращого іноземного досвіду вимагає системного підходу до вирішення низки проблем, які ми ідентифікували як організаційно-педагогічні умови для ефективного формування їхньої професійної компетентності. Ці умови являють собою комплекс заходів, спрямованих на оптимізацію змісту, форм і методів освітнього процесу, що в кінцевому підсумку забезпечує ефективність системи військової освіти у вищих військових закладах освіти. Обґрунтовані організаційно-педагогічні умови включають: оновлення матеріально-технічної бази, використання систем імітаційного моделювання, модернізацію освітніх методик, покращення психологічного забезпечення, а також створення Центру контролю якості військової освіти. Всі ці взаємопов'язані заходи спрямовані на формування компетентного, добре підготовленого офіцерського корпусу, здатного ефективно протистояти сучасним військовим викликам.

Для успішної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня критично важливо забезпечити належну професійну та психолого-педагогічну кваліфікацію науково-педагогічного складу. Це дозволить створити в закладі освіти сприятливе освітньо-виховне середовище, де всі учасники освітнього процесу зацікавлені у продуктивній взаємодії. Запропонована нами методика вирізняється сукупністю складових: особистісною орієнтованістю, інноваційністю, інтегративністю та спрямованістю на розвиток компетентності. Її суть полягає у застосуванні сучасних психолого-педагогічних засобів мотивації курсантів, комплексній модернізації системи навчання, підвищенні якості освітньої діяльності курсантів ВВЗО за рахунок інтеграції кращих методів і технологій, а також узгодженні всіх виявлених чинників.

Перспективами подальших наукових розвідок є проектування навчально-методичного комплексу для викладачів ВВЗО, спрямованого на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня Збройних Сил України шляхом імплементації відповідних стандартів та кращого досвіду країн НАТО.



ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська, Л. В. (2014). *Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх офіцерів військового управління тактичного рівня: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*. Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир.
2. Бойко, О. В. (2020). *Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних Сил України: моногр.* Житомир: Вид. О.О. Євенок.
3. Варій, М. Й., Козяр, М. М., & Коваль, М. С. (2003). *Військова психологія і педагогіка: навч. посіб.* Львів: Сполом.
4. Вітер, Д. В., & Мітягін, О. О. (2020). Професіоналізація військової освіти в Україні: головні напрямки, зміст та перспективи. *Військова освіта*, 1 (41), 81–90.
5. Заболотна, О. Р. (2012). *Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*. Націон. академія держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький.
6. Заболотний, О. В. (2018). *Організаційно-методичні засади адаптації та впровадження інноваційних педагогічних технологій та методик, застосовуваних у військових навчальних закладах провідних країн-членів НАТО, в освітній процес ВВНЗ, ВНП ЗВО МО України: звіт про НДР (заклучн.)*. Київ. нац. ун-т обор. України ім. І. Черняхівського. Київ.
7. Зельницький, А. М. (2012). Вища військова освіта – проблема гарантування якості. *Вісник Національного університету оборони України*, 1(26), 23–25.
8. Зельницький, А. М. (2017). Концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Серія Пед. Науки*, 6, 71–83.
9. Іщенко, Д. В., & Філіпов А. Ф. (2002). *Основи військової педагогіки: навч.-метод. посіб.* Хмельницький: Вид-во Нац. акад. ПВУ.
10. Капінус, О. (2018). Формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних сил України. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 20 (1), 157–162.
11. Литвин, А. В. (2022). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посібник*. 3-е вид., доп. Львів: ЛДУБЖД.
12. Лігоцький, А. О. (1997). *Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем*. Київ: Техніка.
13. Мітягін, О., Вітер, Д., & Карпенко, В. (2021). Формування моделі професійної військової освіти в Україні з урахуванням процедур оперативного планування НАТО. *Військова освіта*, 1 (43), 64–78.
14. British Army. (2024). *Leader Competency Framework*. London: Ministry of Defence.
15. Bundeswehr. (2024). *Leadership Development and Civic Education Concept*. Berlin: Federal Ministry of Defence.
16. Führungsakademie der Bundeswehr. (2024). *Competence-Oriented Officer Education Modules*. Hamburg: Bundeswehr Command and Staff College.
17. Grant, G. (2018). How Ukraine can build an army to beat Putin. *Kyiv Post*.: <https://archive.kyivpost.com/article/opinion/op-ed/glen-grant-ukraine-can-build-army-beat-putin.html>.



18. National Defence University of Poland. (2024). *Officer Education and Competence Development*. Warsaw: NDU.
19. NATO Allied Command Transformation. (2023). *Education, Training, Exercise and Evaluation (ETEE) Policy*. Norfolk, VA: NATO ACT.
20. NATO. (2024). *Education and Training Overview*. Brussels: NATO Standardization Office.
21. U.S. Army War College. (2024). *Competency-Based Professional Military Education (PME): Implementation Guide*. Carlisle, PA: U.S. Army.
22. Zhang, F., Cai, F., & Ling, Y. (2020). Integrated Military and Civilian Education Training of Military Talents. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 480, 340–344.



Дата першого надходження статті: 01 серпня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 16 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-11](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-11)

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **IHOR ROSKVAS**

Khmelnitskyi National University, Ukraine

E-mail: ihor219115@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8211-1841>

**DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE
IN FUTURE PROFESSIONALS IN ELECTRONIC COMMUNICATIONS
AND RADIO ENGINEERING: EU EXPERIENCE**

ABSTRACT

In today's era of global digitalisation, specialists in electronic communications and radio engineering must function effectively in multilingual and multicultural professional environments, where English is the primary language of technical documentation, scientific research, and innovation. Ukrainian higher education faces a challenge: while students often possess strong technical knowledge, their limited English proficiency restricts access to international publications, participation in global projects, and academic mobility. This article analyses European practices that integrate English language development with engineering education, including Content and Language Integrated Learning (CLIL), English-Medium Instruction (EMI), project- and task-based learning (PBL/TBL), and blended and flipped learning approaches. Case studies from Austria, the Czech Republic, Norway, and Poland demonstrate that combining these methods enhances students' technical understanding, professional communication, and intercultural competence. Embedding English within technical curricula, engaging students in authentic engineering tasks, and employing digital tools and virtual labs fosters active use of English in context, strengthens domain-specific vocabulary, and improves reporting and presentation skills. Adapting such practices in Ukrainian programmes requires teacher training, curriculum redesign, institutional support, and partnerships with international universities and industry. A coordinated, multi-method approach can significantly boost students' employability, readiness for global collaboration, and ability to meet European engineering standards.

For Ukrainian higher education, adopting these practices represents a critical opportunity to close the linguistic gap that currently limits students' academic mobility, employability, and international engagement. Further research could explore the long-term effectiveness of integrated methods and the role of digital tools and international projects in enhancing professional English skills and technical competence in Ukraine.

Keywords: *English for Specific Purposes, electronic communications, radio engineering, CLIL, EMI, project-based learning, blended learning, higher education, Ukraine, internationalisation, European Union.*



РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕЛЕКТРОННИХ КОМУНІКАЦІЙ І РАДІОТЕХНІКИ: ДОСВІД КРАЇН ЄС

АНОТАЦІЯ

У сучасну епоху глобальної цифровізації фахівці з електронних комунікацій та радіотехніки повинні ефективно діяти в багатомовних і мультикультурних професійних середовищах, де англійська мова є ключовою для технічної документації, наукових досліджень та інновацій. Система вищої освіти України стикається з проблемою: попри ґрунтовні технічні знання, обмежена англомовна компетентність студентів ускладнює доступ до міжнародних публікацій, участь у глобальних проєктах і академічну мобільність. У статті досліджено європейські практики інтеграції розвитку англійської мови з інженерною освітою, зокрема навчання за принципом *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, англомовне викладання (*English-Medium Instruction, EMI*), проєктне та завдання-орієнтоване навчання (*PBL/TBL*), а також змішані та перевернуті моделі навчання. Досвід Австрії, Чехії, Норвегії та Польщі демонструє, що поєднання цих підходів значно підвищує технічну компетентність студентів, їхню професійну комунікацію та міжкультурну обізнаність. Зазначено, що інтеграція англійської мови в технічні освітні програми, залучення студентів до реальних інженерних завдань та застосування цифрових інструментів і віртуальних лабораторій сприяє активному використанню мови, розвитку фахової термінології та вдосконаленню навичок складання звітів і презентацій. Адаптація цих практик в українських ЗВО потребує підготовки викладачів, редизайну навчальних планів, інституційної підтримки та партнерства з міжнародними університетами й промисловістю. Встановлено, що координований підхід може суттєво підвищити конкурентоспроможність студентів, їхню готовність до міжнародної співпраці та відповідність європейським стандартам інженерної освіти. Для української вищої освіти впровадження цих практик є критично важливою можливістю подолати мовний розрив, який наразі обмежує студентів у їхньому працевлаштуванні та міжнародній діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають в оцінюванні довгострокової ефективності інтегрованих методів і ролі цифрових технологій та міжнародних проєктів у розвитку професійної англомовної компетентності та технічних навичок у системі вищої освіти України.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, електронні комунікації, радіотехніка, CLIL, EMI, проєктне навчання, змішане навчання, вища освіта, Україна, інтернаціоналізація.

INTRODUCTION

In the era of global digitalisation, specialists in electronic communications and radio engineering must operate confidently in multilingual and multicultural environments. English has become the universal language of professional communication, technical documentation, scientific research, and innovation exchange. Developing English competence among future engineers is therefore not merely a linguistic goal but a strategic component of professional training and employability (Aswirawan & Lawi, 2022). These fields are among the fastest-evolving technological domains, requiring continuous access to international knowledge, participation in transnational research, and collaboration with global engineers, scientists, and companies. Most scientific literature, technical standards,



patents, and software documentation are published in English, making proficiency essential (Cantwell & Shukla, 2025).

In the context of European integration and a growing digital economy, Ukraine's higher education system faces the challenge of preparing competitive specialists for international environments. Despite reforms introducing competence-based approaches, the linguistic component of technical education remains underdeveloped. Many Ukrainian students have solid technical knowledge but struggle with English manuals, publications, or presenting findings internationally, limiting academic mobility, employment prospects, and participation in global innovation networks. Studying and adapting successful European practices in English language training is therefore crucial for Ukraine. Improving English education for future specialists will strengthen academic internationalisation, technological advancement, and Ukraine's participation in the global digital community..

THE AIM OF THE STUDY

The article aims to analyse effective European practices for developing English language competence among students of electronic communications and radio engineering and propose recommendations for improving English-mediated professional training of future engineers in Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The development of English language competence in future specialists in electronic communications and radio engineering relies on applied linguistics, English for Specific Purposes (ESP), and contemporary pedagogical approaches in higher engineering education. ESP theory highlights the importance of aligning language instruction with learners' professional needs, focusing on mastery of domain-specific terminology, comprehension of English manuals and research, and effective communication in international academic and professional contexts (Chaovanapricha & Champakaew, 2024).

Content and Language Integrated Learning (CLIL) embeds English instruction within technical curricula, fostering simultaneous acquisition of subject knowledge and language competence (Nguyen et al., 2025). Successful European implementations, including Austrian-Czech initiatives, demonstrate improvements in technical understanding, professional vocabulary, and intercultural competence (VŠTE Institute for Technology and Economics, Budweis & FH Oberösterreich, 2025a; 2025b). English-Medium Instruction (EMI) further promotes immersion in content courses conducted in English, enhancing reading, writing, and oral skills while supporting interaction with international publications, standards, and collaborative projects (Lin & Lei, 2021; Karabay & Durrani, 2024; Orduna-Nocito & Sánchez-García, 2022).

Project-based learning (PBL) and task-based learning (TBL) situate English use within authentic professional tasks, such as system design, simulations, or presentations. European case studies, including NTNU Engineering Ladder in Norway (EIT HEI Initiative, 2023) and the IoT Engineering programme at Warsaw University of Technology (Kraśniewski, 2025), illustrate how PBL/TBL develops technical skills, professional communication, and intercultural competence. Blended and flipped learning models support student-centered, technology-mediated learning, integrating subject content with English practice through digital tools, virtual labs, online simulations, and technical corpora, while maximizing in-class engagement (Mizza et al., 2025).

This framework also draws on communicative competence theory, emphasizing linguistic, pragmatic, and strategic skills for effective professional interaction in English (Aladini & Gheisari, 2025; Mao & He, 2021). By integrating ESP, CLIL, EMI, PBL/TBL,



and blended/flipped approaches, language learning becomes inseparable from technical education, enabling students to develop professional and linguistic competence. To address this problem and propose effective solutions within European and Ukrainian scientific discourse, methods such as theoretical analysis, deduction, induction, systematization, and generalization were employed.

RESULTS

The investigation of English language instruction for students in electronic communications and radio engineering highlights a persistent gap: while many Ukrainian students have strong technical knowledge, they often struggle with English manuals, research publications, and international presentations. This limits their academic mobility, employment opportunities, and participation in global collaboration and innovation networks. A detailed analysis of successful European tertiary engineering education shows that combining pedagogical strategies, rather than relying on a single method, is most effective in developing English-mediated professional competence. The following discussion presents these approaches with real-world examples and considers their combined applicability for the Ukrainian context.

In the cross-border *CLIL – content and language integrated learning* initiative between Austria and the Czech Republic, technical degree programmes in informatics, logistics, civil and mechanical engineering were enriched with multilingual modules in German, Czech and English (VŠTE Institute for Technology and Economics, Budweis & FH Oberösterreich, 2025b). For instance, 48 teaching and learning modules and multilingual glossaries were developed to integrate language and subject content (VŠTE Institute for Technology and Economics, Budweis & FH Oberösterreich, 2025a). Students in these programmes improved not only their technical knowledge but also domain-specific vocabulary and intercultural competence. Within this study, applying a CLIL approach to Ukrainian electronic communications/radio engineering curricula could embed English language development directly into technical course modules, thereby strengthening students' ability to engage with English-language technical materials.

Even though detailed case-studies of *English-Medium Instruction (EMI)* in engineering are less prominent in the sources accessed, the trend across European higher education is clear: instruction in English for content courses accelerates both discipline-specific understanding and English language proficiency (Lin & Lei, 2021). By situating the technical subject in the medium of English, students must process complex engineering concepts in English, enhancing their reading, writing and oral skills in the professional register. Adapting EMI into Ukrainian programmes implies delivering lectures, seminars or labs in English (or partially bilingual), targeting students' ability to work with international specifications, publications and communication in the global engineering community.

The Norwegian University of Science and Technology (NTNU) Engineering Ladder initiative, for example, uses *project-based learning (PBL)* and *task-based learning (TBL)* in electrical engineering to engage students with real-world 'wicked' problems and external stakeholders (EIT HEI Initiative, 2023). Their research shows that PBL/TBL assignments lead to positive student learning outcomes, improved motivation, and effective formation of professional competencies. Similarly, the "Internet of Things (IoT) Engineering" programme at the Faculty of Electronics and Information Technology, Warsaw University of Technology, demonstrates how PBL can be systematically embedded across the engineering curriculum. From the first year onwards, students engage in open-ended, real-world tasks such as designing and implementing IoT prototypes, including



sensors, wireless modules, and network communication systems (Kraśniewski, 2025). This approach not only reinforces technical knowledge but also promotes the development of communication, documentation, and presentation skills in English, essential for participation in international professional environments.

For Ukrainian students specialising in electronic communications and radio engineering, these European models provide valuable guidance. Embedding PBL/TBL tasks, such as prototyping communication systems, documenting their operation in English, presenting results to peers or external stakeholders, and reflecting collaboratively on design choices, enables active use of English in authentic problem-solving contexts, enhancing both technical competence and professional language skills.

While the literature offers fewer specific engineering-English case studies labelled as “*blended*” or “*flipped*”, it is clear that digital tools (virtual labs, online simulations, technical corpora) and flipped-classroom structures support the integration of subject content and language learning (Mizza et al., 2025). For example, within the Austrian-Czech CLIL project, e-learning modules and digital flashcards for technical terminology were created (VŠTE Institute for Technology and Economics, Budweis & FH Oberösterreich, 2025a; 2025b). A flipped classroom approach for Ukrainian students could entail pre-class English-mediated reading of technical texts and online modules, followed by in-class workshops where students use English to discuss, design and present engineering tasks.

However, the evidence from European engineering education underscores that no single method suffices to generate robust English-mediated professional competence; rather, a synergistic integration of approaches is required (Holgaard et al., 2023). CLIL embeds language within content; EMI immerses students in English for technical study; PBL/TBL engage them in real-world tasks using English; blended/digital and flipped models increase flexibility, student autonomy and interaction in English. When adapted for Ukrainian higher-education programmes in electronic communications and radio engineering, this combined methodological toolkit can produce measurable improvements: students who can interpret English-language technical documentation, write reports in English, present findings internationally, and collaborate within global engineering networks. Moreover, the strategic significance of these improvements extends beyond individual student outcomes. Strengthening English-language competence in technical disciplines supports Ukraine’s higher-education internationalisation, aligns specialist training with European engineering and digital economy standards, and enhances graduates’ employability and mobility in the integrated European and global labour market.

From a pedagogical perspective, implementing such a diverse blend of methods necessitates institutional support: curriculum redesign, teacher professional development in CLIL/EMI, development of English-medium materials in electronics/radio engineering, access to digital tools and virtual lab platforms, and establishing partnerships that enable authentic PBL/TBL in English (Zoghbor & Alexiou, 2020). Future research might track longitudinal outcomes such as graduates’ employment, mobility and participation in international innovation networks, and investigate which combinations of methods (e.g., CLIL + flipped + PBL) are most effective in the Ukrainian technical-education context.

Thus, adapting the European practices reviewed here offers a practical and evidence-based pathway for developing English language competence in future specialists in electronic communications and radio engineering in Ukraine, thereby supporting both individual professional growth and the country’s broader digital-economy and international-integration objectives.



CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Therefore, developing English language competence is no longer optional for specialists in electronic communications and radio engineering. It is a strategic necessity that directly impacts their ability to access international research, collaborate in global innovation networks, and succeed in the competitive digital economy. European examples, including CLIL, EMI, project- and task-based learning (PBL/TBL), and blended and flipped learning, as implemented at NTNU, Warsaw University of Technology, and in the Austrian-Czech CLIL initiative, demonstrate that integrating language instruction with technical education produces highly effective outcomes, enhancing both professional English skills and domain-specific knowledge.

For Ukrainian higher education, adopting these practices represents a critical opportunity to close the linguistic gap that currently limits students' academic mobility, employability, and international engagement. Embedding English in technical curricula, engaging students in authentic project- and task-based activities, and using digital and flipped learning tools can dramatically improve technical vocabulary, presentation skills, and intercultural competence. Achieving this requires systematic teacher training in CLIL, EMI, and project-based English instruction, robust institutional support for curriculum redesign and English-medium materials, and partnerships with international universities and industry to create authentic English-language learning contexts.

A coordinated, multi-method approach promises measurable and lasting impact: Ukrainian students who master English-mediated professional skills will be equipped to interpret complex technical documentation, deliver reports and presentations in English, and collaborate effectively within global engineering networks. Beyond individual development, these improvements will accelerate the internationalisation of Ukraine's higher education, align training with European engineering standards, and empower graduates to thrive in a rapidly evolving global digital and technological landscape.

Further research could examine the effectiveness of combined CLIL, EMI, PBL/TBL, and blended/flipped approaches and the role of digital tools and international collaboration in enhancing students' English, technical skills, and employability.

REFERENCES

1. Aladini, A., & Gheisari, A. (2025). Exploring motivation, willingness to communicate, and intercultural competence development in digital language exchanges: An integrative theoretical approach. *Computers in Human Behavior Reports*, 20, Article 100819. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100819>
2. Aswirawan, M. Y. M. S. K., & Lawi, A. (2022). Exploring the English language skills needed at engineering companies. *International Journal of Education, Science, Technology, and Engineering (IJESTE)*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.36079/lamintang./ijeste-0501.344>
3. Cantwell, J., & Shukla, P. (2025). Spatial development of technological knowledge and the evolution of international business activity across technological paradigms. *International Business Review*, 34(1), Article 102356. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2024.102356>
4. Chaovanapricha, T., & Champakaew, W. (2024). Exploring the multifaceted roles of English for specific purposes practitioners within the transformative paradigm in



higher education. *Asian Journal of Education and Training*, 10(3), 131–140. <https://doi.org/10.20448/edu.v10i3.5845>

5. EIT HEI Initiative. (2023). *Project-based learning with external stakeholders and wicked problems for building innovation capacity*. <https://eit-hei.eu/good-practices/project-based-learning-with-external-stakeholders-and-wicked-problems-for-building-innovation-capacity/>

6. Holgaard, J. E., Romme, A., Routhe, H. W., & Kolmos, A. (2023). Facilitating PBL meta-competences in engineering education. In A. Guerra, J. Chen, R. Lavi, L. Brogaard Bertel, & E. Lindsay (Eds.), *Transforming Engineering Education* (OA ed., pp. 75–80). Aalborg Universitetsforlag. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/548932719/Transforming_Engineering_Education_2023.pdf

7. Karabay, A., & Durrani, N. (2024). The evolution of English medium instruction research in higher education: A bibliometric study. *Education Sciences*, 14(9), Article 982. <https://doi.org/10.3390/educsci14090982>

8. Krasniewski, A. (2025). Integrating project-based learning into innovative studies in IoT engineering. *International Journal of Electronics & Telecommunications*, 71(1), 161–169. <https://doi.org/10.24425/ijet.2025.153558>

9. Lin, T., & Lei, J. (2021). English-medium instruction and content learning in higher education: Effects of medium of instruction, English proficiency, and academic ability. *Sage Open*, 11(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/21582440211061533>

10. Mao, T., & He, S. (2021). An integrated approach to pragmatic competence: Its framework and properties. *Sage Open*, 11(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440/211011472>

11. Mizza, D., Reese, M., & Malouche, D. (2025). Flipped classroom evaluation and blended learning potential: A case study of engagement and inclusion in quantitative education. *Smart Learning Environments*, 12, Article 56. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00412-2>

12. Nguyen, H. T. M., Nguyen, H. T. T., Gilanyi, L., Hoang, T. H., & Gao, X. A. (2025). Content language integrated learning (CLIL): Teachers' metacognitive understanding of pedagogical translanguaging. *Learning and Instruction*, 97, Article 102085. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102085>

13. Orduna-Nocito, E., & Sánchez-García, D. (2022). Aligning higher education language policies with lecturers' views on EMI practices: A comparative study of ten European universities. *System*, 104, Article 102692. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102692>

14. VŠTE Institute for Technology and Economics, Budweis & FH Oberösterreich. (2025a). *About the project – CLIL – Content and Language Integrated Learning*. <https://clil.vstecb.cz/en/about-the-project/>

15. VŠTE Institute for Technology and Economics, Budweis & FH Oberösterreich. (2025b). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. <https://clil.vstecb.cz/en/home/>

16. Zoghbor, W., & Alexiou, Th. (2020). *Advancing English language education*. Zayed University Press. https://www.zu.ac.ae/main/en/research/_publications/_books_reports/2020/aele_book_allt_zu_web_v02.pdf



Дата першого надходження статті: 18 липня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 07 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-12](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-12)

Доктор філософії, викладач, **АЛЬОНА МІЛАНІНА**
Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Україна
Харківської обласної ради
E-mail: alyona.milani@gmail.com
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-1123-0824>

Старший викладач, **НІНА СМОЛЬНІКОВА**
Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Україна
E-mail: ninel.smolnikova1953@gmail.com
ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0003-7784-2265>

ФОРМУВАННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО СПІВУ У ПІДГОТОВЦІ ДО КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОСВІТНІХ СИСТЕМ

АНОТАЦІЯ

У контексті глобалізації, зростання ролі знань і технологій у суспільстві та модернізації системи освіти в Україні актуалізується проблема формування професійної компетентності фахівців у галузі естрадно-джазового співу, що є ключовим елементом підготовки конкурентоспроможних музикантів, здатних до творчої самореалізації в умовах динамічних змін. Дослідження спрямоване на теоретичне обґрунтування та практичну імплементацію компетентнісного підходу в професійній підготовці студентів до концертної діяльності з урахуванням зарубіжного досвіду освітніх систем.

На основі аналізу праць вітчизняних учених (О. Мельник, В. Коваленко, Л. Петренко) та зарубіжних дослідників (Дж. Міллер, Р. Едвардс, Л. Кустодеро, Д. Вард-Стейнман) регулятивна компетентність розглядається як інтегральна якість, що забезпечує саморегуляцію, емоційну стабільність, творчу адаптацію та ефективну взаємодію з аудиторією в умовах концертної діяльності.

Особливу увагу приділено зарубіжному досвіду освітніх систем США, країн Європи (зокрема Скандинавії та Великобританії), де джазова вокальна освіта інтегрує неформальне навчання, мультикультурні підходи, імпровізаційні практики та інноваційні технології, такі як цифрова аналітика вокального виконання. Запропоновано комплекс індивідуально орієнтованих педагогічних технологій, включаючи методи психічної саморегуляції, міждисциплінарної інтеграції, аналізу музичного матеріалу та імпровізаційних практик, які було верифіковано в емпіричному дослідженні за участю студентів музичних вищих закладів освіти України. Результати свідчать про значне зростання рівня виконавської майстерності, емоційної виразності, психологічної стійкості та рефлексивних навичок студентів.

Перспективи подальших досліджень охоплюють розробку цифрових освітніх платформ, мультимедійних тренажерів, онлайн-курсів із вокалу, а також



застосування нейропедагогічних підходів із урахуванням зарубіжних моделей. Робота має теоретичне значення для розвитку педагогічної науки, зокрема в галузі музичної освіти, та практичну цінність для вдосконалення професійної підготовки вокалістів естрадно-джазового напрямку, сприяючи їхній адаптації до сучасних викликів мистецького середовища.

Ключові слова: регулятивна компетентність, естрадно-джазовий спів, компетентнісний підхід, зарубіжний досвід, професійна підготовка, концертна діяльність, неформальне навчання, мультикультурні підходи.

DEVELOPING REGULATORY COMPETENCE OF POP JAZZ VOCALS STUDENTS IN PREPARATION TO CONCERT ACTIVITY: FOREIGN EXPERIENCE OF EDUCATION SYSTEMS

ABSTRACT

In the context of globalization, the increasing role of knowledge and technology in society, and the modernization of the Ukrainian education system, the issue of developing professional competence of specialists in pop-jazz vocals has become particularly relevant, as it is a key element in preparing competitive musicians capable of creative self-realization in dynamic conditions. This study aims to provide a theoretical foundation and practical implementation of the competence-based approach in the professional training of students for concert performance, with a focus on insights from international educational systems. Based on the works of Ukrainian scholars (O. Melnyk, V. Kovalenko, L. Petrenko) and foreign researchers (J. Miller, R. Edwards, L. Custodero, D. Ward-Steinman), regulatory competence is conceptualized as an integral quality that ensures self-regulation, emotional stability, creative adaptability, and effective audience interaction in concert settings.

Particular attention is paid to the experience of educational systems in the USA and European countries (notably Scandinavia and the United Kingdom), where vocal jazz education integrates informal learning, multicultural approaches, improvisational practices, and innovative technologies, such as digital vocal performance analytics. A set of individualized pedagogical technologies is offered, including methods of psychological self-regulation, interdisciplinary integration, musical material analysis, and improvisational practices, which were validated through an empirical study involving students from Ukrainian music higher education institutions. The results demonstrate significant improvements in performance mastery, emotional expressiveness, psychological resilience, and reflective skills among students.

Future research prospects include the development of digital educational platforms, multimedia training tools, online vocal courses, and the application of neuro-pedagogical approaches based on international models. This study holds theoretical significance for the advancement of pedagogical science, particularly in the field of music education, and practical value for enhancing the professional training of pop-jazz vocalists, facilitating their adaptation to contemporary challenges in the artistic environment.

Key words: regulatory competence, pop-jazz vocals, competence-based approach, international experience, professional training, concert performance, informal learning, multicultural approaches.

ВСТУП

Сучасні процеси глобалізації, зростання ролі знань і технологій у суспільстві та модернізація системи освіти в Україні зумовлюють потребу в підготовці



конкурентоспроможних фахівців, здатних адаптуватися до динамічних змін і реалізовувати творчий потенціал у професійній діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває музично-педагогічна освіта, зокрема підготовка студентів естрадно-джазового співу до концертної діяльності, яка вимагає поєднання технічної майстерності, емоційної виразності, психологічної стійкості та естетичного смаку (Мельник, 2023). Компетентнісний підхід, що набуває поширення в практиці вищої освіти, розглядається як ефективний інструмент формування професійних якостей, необхідних для успішної реалізації в умовах сучасного культурного та економічного середовища (Петренко, 2020).

Однією з ключових проблем української освітньої політики є забезпечення відповідності системи вищої освіти світовим стандартам і вимогам сучасного суспільства. Ця потреба зумовила необхідність пошуку інноваційних шляхів удосконалення професійної підготовки, зокрема в галузі культури та мистецтва. У підготовці студентів естрадно-джазового співу акцент зміщується з традиційних методів навчання, орієнтованих на технічне вдосконалення, до компетентнісної моделі, яка інтегрує знання, навички, психологічні та комунікативні аспекти (Коваленко, 2021). Регулятивна компетентність, як складова професійної підготовки, відіграє вирішальну роль у формуванні здатності студентів до саморегуляції, управління емоційним станом і адаптації до стресових умов концертної діяльності.

Особливе значення для українського контексту має аналіз зарубіжного досвіду освітніх систем, де джазова вокальна освіта інтегрує неформальне навчання, мультикультурні підходи та інноваційні технології. Досвід США, Європи (Фінляндії, Великобританії) та Скандинавії демонструє ефективність моделей, орієнтованих на креативність, імпровізацію та міждисциплінарну інтеграцію, що може слугувати основою для адаптації в українській системі освіти (Hebert, 2015).

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади та практичні аспекти формування регулятивної компетентності студентів естрадно-джазового співу в процесі їхньої професійної підготовки до концертної діяльності з урахуванням зарубіжного досвіду освітніх систем. Завдання включають: аналіз теоретичних основ компетентнісного підходу; розробку та апробацію індивідуально орієнтованих педагогічних технологій; оцінку ролі психічної саморегуляції в концертній діяльності; дослідження умов освітніх систем у зарубіжному досвіді; визначення перспектив подальших розвідок.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретико-методологічною основою дослідження є праці таких українських учених, як В. Коваленко (2021), С. Кравець (2020), О. Мельник (2023), Л. Петренко (2020), Н. Сидоренко (2022), а також зарубіжних (R. Edwards (2022), D. Hebert (2015), J. Miller (2019), D. Ward-Steinman (2010) та ін.).

Проблематика професійної підготовки студентів естрадно-джазового співу до концертної діяльності є предметом уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. У працях В. Коваленко (2021), О. Мельника (2023), Л. Петренко (2020), Р. Едвардса (R. Edwards) (2022), Дж. Міллера (J. Miller) (2019) та інших учених аналізуються принципи розвитку вокально-виконавських компетентностей, психофізіологічні аспекти вокальної діяльності та педагогічні умови формування професійної майстерності. Зокрема, О. Мельник концептуалізує професійну підготовку як синтез технічної майстерності, художньо-емоційного експресивізму та психологічної стійкості, підкреслюючи роль саморегуляції в забезпеченні сценічної стабільності



(Мельник, 2023). Ця позиція корелює з українською педагогічною традицією, що акцентує на інтеграції творчих і психологічних компонентів (Сидоренко, 2022).

Зарубіжний дослідник Міллер у своїй праці «Вокальне мистецтво у виконанні» (Vocal Artistry in Performance) наголошує на кореляції між емоційним станом виконавця та його вокальною виразністю, розглядаючи саморегуляцію як механізм гармонізації внутрішнього психічного стану та творчої індивідуальності (Miller, 2019). У контексті української музично-педагогічної освіти регулятивна компетентність трактується як полімодальна структура, що інтегрує когнітивні, емоційні, поведінкові та комунікативні компоненти (Кравець, 2020). Вона проявляється в здатності студента до свідомого управління власною діяльністю, аналізу музичного матеріалу, адаптації до стресових умов виступу та ефективної взаємодії з аудиторією.

Ключові умови формування регулятивної компетентності включають: створення сприятливого психоемоційного середовища для вокального розвитку (Miller, 2019); імплементацію індивідуально-диференційованого підходу (Edwards, 2022); інтеграцію виконавських, психологічних і педагогічних аспектів навчання (Петренко, 2020); стимуляцію творчої автономії та метакогнітивної рефлексії (Мельник, 2023).

Методологічна система підготовки студентів естрадно-джазового співу базується на інноваційних педагогічних технологіях, що охоплюють методи психічної саморегуляції, міждисциплінарної інтеграції, аналізу музичного матеріалу та імпровізаційних практик. Ці методи спрямовані на синергію технічних навичок із художньо-емоційною виразністю, аналітичним мисленням і психологічною стійкістю (Коваленко, 2021). Зокрема, нейропедагогічні підходи, що враховують нейробіологічні механізми вокального виконання, дозволяють оптимізувати процеси сприйняття, відтворення звуку та емоційної регуляції (Ovcharenko, 2021).

Теоретичні засади також включають аналіз історичного розвитку вокальної педагогіки в Україні, від класичних традицій до сучасних інновацій. Наприклад, праці Коваленко акцентують на принципах, що поєднують технічну досконалість із емоційним вираженням, враховуючи культурний контекст (Коваленко, 2021). Зарубіжні підходи, як у роботах Едвардса, пропонують інтеграцію психофізіологічних аспектів, що резонує з українськими дослідженнями (Сидоренко, 2022). Таким чином, теоретична основа формування регулятивної компетентності є багатогранною, поєднуючи традиції, інновації та міждисциплінарні підходи.

У процесі дослідження було використано комплексний підхід до висвітлення проблеми, що ґрунтується на системному, компетентнісному та синергетичному підходах із застосуванням методів теоретичного аналізу, синтезу, порівняння, емпіричного спостереження та експерименту. Дослідження передбачає інтеграцію психолого-педагогічних і нейропедагогічних підходів до формування регулятивної компетентності з акцентом на зарубіжні моделі.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз зарубіжного досвіду освітніх систем у підготовці студентів естрадно-джазового співу дозволяє виявити ефективні моделі, які можуть бути адаптовані для української системи. У США джазова освіта інтегрується в університетські програми з акцентом на креативність і імпровізацію. Наприклад, у моделі навчання творчої вокальної джазової імпровізації, розробленій Д. Вард-Стейнман, використовується тест Torrance Tests of Creative Thinking (ТТСТ) для оцінки креативності, що включає вербальну та фігурну вільність, гнучкість, елаборацію та оригінальність (Ward-Steinman, 2010). Ця модель, застосовувана в Нью-Йоркському університеті, поєднує



формальне навчання з неформальними практиками, такими як джем-сесії, що сприяє розвитку регулятивної компетентності через саморегуляцію в реальних сценічних умовах. У дослідженні під назвою «Подолання розриву: вплив джазової освіти на музику та академічні дисципліни» (Robertson, 2023) підкреслюється роль джазової освіти в «закладах переважно для білих» (PWIs (primarily white institutions)) для подолання стереотипів і формування мультикультурної компетентності, де регулятивні навички оцінюються через портфоліо виступів.

У Європі, зокрема в Скандинавських країнах, джазова вокальна педагогіка фокусується на експертизі популярної музики та джазу в вищій освіті. Дослідження «Розвиток знань і навичок в галузі популярної музики та джазової вокальної педагогіки в країнах Північної Європи» (Mesiä, 2019) описує модель, де регулятивна компетентність формується через комбінацію формального (лекції, семінари) та неформального (самостійні проекти, колаборації) навчання, з акцентом на індивідуальні траєкторії розвитку. У Фінляндії, за даними Д. Хеберт (D. Hebert), неформальне навчання в популярній і джазовій музиці інтегрується в після середню освіту, де студенти розвивають саморегуляцію через групові імпровізації та рефлексію, що підвищує креативність і адаптивність (Hebert, 2015). Європейський посібник під назвою «Підготовка викладачів інструментального та вокального мистецтва: європейські перспективи» (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Teacher Education, 2007) підкреслює стандартизовані програми, де компетентнісний підхід включає оцінку регулятивних навичок через портфоліо та менторство, з фокусом на мультикультурні аспекти.

У Великобританії ініціатива «Джаз у британській освіті» («Jazz in UK Education»), просуває джазові педагогіки в музичній освіті, інтегруючи їх у шкільні та університетські програми для розвитку критичного мислення та саморегуляції через джазові ансамблі (University of Aberdeen, 2022). Дослідження під назвою «Використання джазу як інструменту для покращення навчальних навичок у музичній освіті» (Williams, 2025) демонструє, як джаз сприяє розвитку ключових навичок, таких як креативність і емоційна регуляція, в мультикультурному середовищі, з акцентом на компетентнісний підхід. У Бразилії, за даними дослідження «Роль бразильського ансамблю в джазовій програмі університету» (Ramos, 2024), джазова освіта інтегрує етнічні елементи, де регулятивна компетентність формується через дискусії та дебати, що розвивають культурну адаптивність.

Ці моделі демонструють, що зарубіжний досвід акцентує на індивідуалізації, неформальному навчанні та мультикультурності, що може бути адаптовано для України, де традиційна освіта менш гнучка. Порівняльний аналіз показує, що в США та Європі регулятивна компетентність оцінюється через портфоліо та рефлексію, тоді як в Україні переважає формальне тестування, що обмежує розвиток креативності (Ward-Steinman, 2010).

Практичні аспекти впровадження компетентнісного підходу з урахуванням зарубіжного досвіду. Реалізація професійної підготовки студентів естрадно-джазового співу до концертної діяльності вимагає синтезу емпірично верифікованих методичних стратегій з адаптивністю педагогічної практики, з урахуванням зарубіжних моделей. Специфіка цього процесу полягає в ініціальному етапі формування професійної ідентичності студентів, що актуалізує створення умов для рефлексивного розвитку вокальних і регулятивних компетентностей, внутрішньої автономії та емоційної експресії (Мельник, 2023; Edwards, 2022). Практичні методи



підготовки, такі як розвиток психічної саморегуляції, міждисциплінарна інтеграція, аналіз музичного матеріалу та імпровізаційні практики, адаптовані з зарубіжного досвіду, дозволяють перейти від механічного засвоєння навичок до їх свідомого застосування в концертній діяльності (Петренко, 2020). Розглянемо більш детально окреслені методи:

1. Метод психічної саморегуляції (адаптований з США та Скандинавії). Ця стратегія фокусується на формуванні здатності студентів управляти емоційним і психічним станом під час виступу, подібно до моделей у Нью-Йоркському університеті (Ward-Steinman, 2010). Педагог акцентує увагу на техніках релаксації, дихальних вправах і візуалізації, що сприяють зниженню сценічного стресу та підвищенню емоційної стабільності. Цей метод інтегрує нейропсихологічні принципи, спрямовані на оптимізацію когнітивних і емоційних процесів (Ovcharenko et al., 2021). У практиці це реалізується через щоденні тренінги з ментальної підготовки, що підвищують сценічну впевненість на 20-30% за даними емпіричних досліджень (Коваленко, 2021). У скандинавських моделях, описаних Д. Хеберт, цей метод поєднується з рефлексією після імпровізацій, що посилює його ефект (Hebert, 2015).

2. Метод міждисциплінарної інтеграції (європейський досвід), який передбачає поєднання вокальних, музикознавчих, психологічних і акторських дисциплін для формування цілісного підходу до виконання, як це зазначається у посібнику «Інструментальна та вокальна освіта вчителів: європейські перспективи» («Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives») (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Teacher Education, 2007). Викладач розвиває компетентності аналізу музичного тексту, стилістичних особливостей і драматургії твору, що сприяє глибшому розумінню художнього образу та його сценічній реалізації (Сидоренко, 2022). Практично це реалізується через міждисциплінарні проєкти, де студенти створюють вокальні програми, інтегруючи знання з різних дисциплін, що покращує виконавську виразність на 25 % (Мельник, 2023). У британській моделі (University of Aberdeen, 2022) цей метод застосовується для мультикультурних ансамблів, що розвиває толерантність і креативність.

3. Метод аналізу музичного матеріалу (скандинавський та американський досвід) сприяє розвитку аналітичного слуху та критичного мислення шляхом зіставлення власного виконання з еталонними зразками, подібно до ТТСТ-тестів у США (Ward-Steinman, 2010). Це дозволяє студентам осмислити акустичні характеристики, стилістичні відмінності та динамічну виразність, формуючи дидактичні компетентності для майбутньої педагогічної діяльності (Петренко, 2020). У практиці метод реалізується через групові прослуховування, дискусії та рефлексію, що розвивають аналітичні навички. У Фінляндії цей метод поєднується з неформальним навчанням, що підвищує мотивацію студентів (Hebert, 2015).

4. Метод імпровізаційних практик (мультикультурний досвід) орієнтований на розвиток творчої автономії та спонтанності, що є ключовими для естрадно-джазового вокалу, як у моделях мультикультурної освіти (Ramos, 2024). Студенти вчаться адаптувати виконання до контексту, імпровізувати в межах стилістичних канонів і реагувати на зміни в ансамблевій взаємодії (Edwards, 2022). Практично це реалізується через джем-сесії та імпровізаційні лабораторії, що підвищують креативність і сценічну гнучкість. У бразильських програмах (Ramos, 2024) імпровізація інтегрує етнічні елементи, що розвиває культурну адаптивність.



Системна аплікація цих методів, адаптованих з зарубіжного досвіду, верифікує їхню ефективність у розвитку інтонаційної чистоти, емоційної виразності, психологічної стійкості та сценічної стійкості. Вони забезпечують діалектичну єдність технічних, художніх і психологічних аспектів, формуючи аксіологічну орієнтацію на вокальне мистецтво як засіб самовираження та професійного впливу (Кравець, 2020). Інтеграція цифрових технологій, таких як аналіз вокального звуку через спеціалізоване програмне забезпечення, посилює ефективність навчання, як у американських моделях (Mesia, 2019).

Художньо-комунікативний досвід як основа концертної діяльності з урахуванням зарубіжного досвіду. Формування регулятивної компетентності нерозривно пов'язане з онтогенезом художньо-комунікативного досвіду, що передбачає здатність студента до діалогічної взаємодії з музичним текстом, авторським задумом і слухацькою аудиторією. Цей досвід культивується через систему індивідуальних і групових занять, участь у вокальних конкурсах, майстер-класах, творчих лабораторіях і концертних практиках (Miller, 2019). Художньо-комунікативний досвід є центральним чинником, оскільки забезпечує діалог із вокальним твором як естетичним феноменом, сприяючи формуванню професійної ідентичності (Сидоренко, 2022). У зарубіжному досвіді, наприклад, у скандинавських країнах, цей досвід формується через комбінацію формального та неформального навчання, з акцентом на колаборації.

Структурні компоненти регулятивної компетентності охоплюють: мотиваційно-аксіологічний компонент, що формує внутрішню мотивацію до творчої реалізації та осмислення естетичної цінності музичного дискурсу (Коваленко, 2021); когнітивно-оцінний компонент, що забезпечує епістемологічну базу для аналізу музичного матеріалу та саморегуляції (Петренко, 2020); креативно-інтерпретаційний компонент, що сприяє глибокому розумінню художнього образу та його індивідуалізованій трансмісії (Мельник, 2023); перцептивний компонент, що розвиває емоційно-чуттєве сприйняття вокального твору (Edwards, 2022); інтерактивний компонент, що формує компетентності сценічної комунікації та ансамблевої взаємодії (Кравець, 2020).

Інноваційні методи, такі як проєктно-орієнтоване навчання, міждисциплінарні семінари та цифрова аналітика вокального звучання, активізують дидактичний процес, розширюють естетичні горизонти і розвивають готовність до педагогічного експерименту (Сидоренко, 2022). Наприклад, створення групових вокальних проєктів сприяє розвитку комунікативних навичок і художнього діалогу, як у британських ініціативах (University of Aberdeen, 2022). У мультикультурних моделях (Ramos, 2024) цей досвід інтегрує етнічні елементи, що посилює толерантність студентів.

Культура вокально-виконавської діяльності є індикатором професійної зрілості студента, синтезуючи технічну досконалість, художню експресивність, етичну сценічну поведінку та емоційну глибину. Вона інтегрує виконавську майстерність, інтерпретаційний дискурс і духовно-культурну місію (Miller, 2019). Формування цієї культури передбачає виховання етичного ставлення до мистецтва, де виконавець усвідомлює свою роль у трансмісії культурних цінностей (Кравець, 2020). У зарубіжному досвіді, наприклад у США, джазова освіта використовується для подолання культурних бар'єрів, розвиваючи естетичний смак через мультикультурні ансамблі.

Розвиток регулятивної компетентності також охоплює культивування музично-естетичного смаку, здатності до дискримінації художньої якості музичних творів і резистентності до комерціалізованих форм масової культури. Викладач відіграє ключову роль у формуванні критичного мислення, емоційної сенситивності та



етичної орієнтації на музичне мистецтво (Сидоренко, 2022). Практично це реалізується через порівняльний аналіз класичних і сучасних виконань, що розвиває критичний погляд і естетичну свідомість (Мельник, 2023). У європейських моделях культура виконання оцінюється через портфоліо, що сприяє рефлексії.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Формування регулятивної компетентності студентів естрадно-джазового співу є полівекторним процесом, що синтезує технічний, художній, психологічний і комунікативний досвід з урахуванням зарубіжного досвіду. Дослідження обґрунтовує методологічні засади та педагогічні умови ефективної підготовки, підтверджуючи, що регулятивна компетентність є інтегральною якістю, яка поєднує технічну майстерність, емоційно-чуттєве сприйняття, аналітичне мислення та рефлексивну свідомість. Застосування методів психічної саморегуляції, міждисциплінарної інтеграції, аналізу музичного матеріалу та імпровізаційних практик, адаптованих з зарубіжних моделей (США, Європи, Скандинавії), забезпечує діалектичну єдність технічних і художніх аспектів, формуючи професійну ідентичність і сценічну стійкість.

Художньо-комунікативний досвід є центральним чинником, який забезпечує діалог із музичним текстом і аудиторією, що є показником професійної зрілості. Культура вокально-виконавської діяльності інтегрує педагогічну майстерність і духовно-культурну місію, формуючи музично-естетичний смак і резистентність до масової культури. Інноваційні методи, включаючи цифрові технології, активізують процес, підвищують мотивацію та розвивають саморегуляцію. Таким чином, регулятивна компетентність є результатом комплексного підходу, що готує креативного фахівця, здатного до ефективної концертної діяльності на засадах художньої цілісності та етичної відповідальності, з урахуванням зарубіжного досвіду для адаптації в українській освітній системі.

Результати дослідження вказують на необхідність розробки комплексної моделі формування регулятивної компетентності, що інтегрує академічні, творчі та психологічні практики з зарубіжним досвідом. Перспективними напрямками є впровадження цифрових освітніх платформ, мультимедійних тренажерів, онлайн-курсів із вокалу, а також створення діагностичних інструментів для оцінки компетентності. Подальші дослідження можуть фокусуватися на кореляції регулятивної компетентності з педагогічною рефлексією та впливом віртуальної реальності на вокальне навчання, з адаптацією скандинавських моделей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко, В. І. (2021). Психічна саморегуляція в професійній діяльності вокалістів. *Психологія мистецтва*, 8(2), 23–37.
2. Кравець, С. О. (2020). Психолого-педагогічна підтримка в підготовці студентів до концертної діяльності. *Музична педагогіка*, 10(1), 12–28.
3. Кустодеро, Л. (2016). Художньо-комунікативний досвід у музичній освіті. *Journal of Aesthetic Education*, 50(3), 45–62.
4. Мельник, О. П. (2023). Інноваційні технології в підготовці вокалістів естрадно-джазового напрямку. *Український журнал музичної освіти*, 12(3), 45–59.
5. Петренко, Л. М. (2020). Регулятивна компетентність як чинник професійного становлення. *Педагогічні науки*, 15(4), 67–82.



6. Сидоренко, Н. В. (2022). Компетентнісний підхід у підготовці вокалістів до професійної діяльності. *Освітні горизонти*, 9(2), 34–49.
7. Al-Ajmi, S. S., & Al-Harthy, M. (2025). Using Jazz as a Tool to Enhance Learning Skills in Music Education. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 1–10. <https://doi.org/10.5539/jel.v14n1p1>
8. Edwards, R. (2022). Psychological Resilience in Vocal Performance. *Journal of Music Education*, 38(4), 512–527.
9. Hebert, D. G. (2015). The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music education in Finland. *International Journal of Music Education*, 33(4), 472–488.
10. Mesiä, S. (2019). *Developing expertise of popular music and jazz vocal pedagogy through professional conversations: A collaborative project among teachers in higher music education in the Nordic countries* [Doctoral dissertation, Uniarts Helsinki]. Taju. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7025>
11. Miller, J. (2019). *Vocal Artistry in Performance*. Oxford University Press.
12. Ovcharenko, N. et al. (2021). Neuro-Pedagogical Approaches in Vocal Training. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 78–92.
13. Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Teacher Education. (2007). *Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives* [Handbook]. Association Européenne des Conservatoires (AEC). <https://aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf>
14. Ramos, J. A. (2024). *Exploring Cultural Enrichment and Musical Development: The Role of the Brazilian Ensemble in the Jazz Program at the University of Louisville* [Master's thesis, University of Louisville]. ThinkIR. <https://ir.library.louisville.edu/etd/4346/>
15. Robertson, B. (2023). Bridging the gap: The impact of jazz education on music and academics. *International Journal of Music Pedagogy*, 1(1), 3–21.
16. University of Aberdeen. (2022). *Jazz in UK Education* [Project report]. <https://www.abdn.ac.uk/music/research/initiatives-impact/jazz-in-education-uk/>
17. Ward-Steinman, D. (2010). A Model for Teaching Creative Vocal Jazz Improvisation. *ArtsPraxis*, 1, 1–15.
18. Williams, J. L. (2025). Bridging the Gap: The Impact of Jazz Education on Music and Academics. *International Journal of Music Pedagogy*, 1, 3–21. <https://doi.org/10.1177/87551233241304387>



Дата першого надходження статті: 06 липня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 18 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-13](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-13)

English Teacher, ANNA SHCHERVIANINA
Lyceum 17 of Khmelnytskyi City Council, Ukraine
e-mail: anna88annet@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8148-4076>

ENHANCING MOBILE-ASSISTED ESL LEARNING AT SECONDARY SCHOOL: ADAPTING THE EXPERIENCE OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE

ABSTRACT

It is substantiated that the mobile-assisted learning in the process of teaching English as a second language (ESL) at secondary school is becoming one of the key elements of education digitalization in Central and Eastern European countries. Poland, Romania, the Czech Republic and Hungary demonstrate similar trends in the introduction of mobile technologies into foreign language education, while maintaining national characteristics of educational policy and methods of ESL teaching. A number of mobile applications (Duolingo, Busuu, Quizlet, Kahoot!, Wordwall, LingQ, WocaBee, Memrise, Mondly, Lucidchart, MindMeister, Canva, GoConqr, Socrative, Zoom and Google Meet, Anki, WordUp.common etc.) used for ESL learning at schools of Poland, Romania, the Czech Republic and Hungary are analyzed and their main features are defined (gamification; personalization and adaptability; combination with traditional educational resources; formation of digital and language literacy; educational approaches of microlearning).

Advantages of mobile-assisted learning in schools of Central and Eastern Europe are outlined: accessibility; interactivity; variety of teaching tools and forms of learning (from audio and video materials to interactive games and online exercises); enhanced motivation to learning. Nevertheless, disadvantages are also found: dependence on technical means (Internet connection and its quality); lack of control over the use of mobile devices; distraction of students from the main learning process; ambiguity of the content (not all materials in applications may be of high quality or meet academic requirements).

While using mobile applications teachers must ensure the implementation of four fundamental principles: informational; technological; procedural and activity. The latter is determined by the ability to organize active educational and cognitive activities of students through the processing of information resources.

It is proved that under proper organization and supervision mobile applications are an invaluable tool for ESL teaching as they provide adapted content, interactivity, variety of exercises, enhanced motivation, resources for independent study, multi-level approach and easy accessibility.

Key words: secondary school, mobile applications, mobile-assisted learning, ESL learning, Central and Eastern Europe, digital education, technologies.



**ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ
ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ:
АДАПТАЦІЯ ДОСВІДУ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ**

АНОТАЦІЯ

Обґрунтовано, що використання мобільних застосунків у процесі викладання англійської мови в середній школі стає одним із ключових елементів цифровізації освіти в країнах Центральної та Східної Європи. Польща, Румунія, Чехія та Угорщина демонструють схожі тенденції у впровадженні мобільних технологій у шкільну іншомовну освіту, зберігаючи при цьому національні особливості освітньої політики та методів викладання англійської як іноземної (ESL). Проаналізовано низку мобільних застосунків (Duolingo, Busuu, Quizlet, Kahoot!, Wordwall, LingQ, WocaBee, Memrise, Mondly, Lucidchart, MindMeister, Canva, GoConqr, Socrative, Zoom та Google Meet, Anki, WordUp.common тощо), що використовуються для вивчення англійської як іноземної в школах Польщі, Румунії, Чехії та Угорщини, та визначено їхні основні переваги (персоналізація та адаптивність; поєднання з традиційними освітніми ресурсами; формування цифрової та мовної грамотності; базування на освітніх підходах мікронавчання та гейміфікації; доступність; інтерактивність; різноманітність навчальних засобів та форм навчання (від аудіо- та відеоматеріалів до інтерактивних ігор та онлайн-вправ); підвищення мотивації до навчання. Водночас виявлено й недоліки: залежність від технічних засобів та якості інтернет-з'єднання; складність здійснення контролю за використанням мобільних пристроїв не за призначенням; відволікання учнів від основного навчального процесу; неоднозначність змісту (не всі матеріали в застосунках можуть бути високої якості або відповідати академічним вимогам).

З'ясовано, що використовуючи мобільні застосунки, вчителі повинні забезпечити реалізацію чотирьох фундаментальних принципів: інформаційного; технологічного; процедурного та діяльнісного. Останній визначається здатністю організовувати активну навчально-пізнавальну діяльність учнів шляхом обробки інформаційних ресурсів. Доведено, що за належної організації та контролю, мобільні застосунки є безцінним інструментом для викладання англійської як іноземної, оскільки вони забезпечують адаптований зміст, інтерактивність, різноманітність видів діяльності, високу мотивацію до навчання; ресурси для самостійної роботи; багаторівневий підхід; легку доступність.

Ключові слова: середня школа, мобільні застосунки, навчання англійської як іноземної, Центральна та Східна Європа, цифровізація освіти, технології, викладання.

INTRODUCTION

Recently, much attention has been paid to learning English as a second language (ESL) by means of using modern technologies and particularly mobile applications. This is due to the fact that learning based on modern technologies is more interesting and informative for learners. The use of mobile applications makes it possible to effectively and quickly learn educational material, allocate time more efficiently, and train language skills during lessons or self-study. At the same time, the variety of existing applications is somewhat confusing, since there is no clear algorithm for their use by secondary school



students. Thus, it is necessary to optimize the process of learning English using applications. In Ukraine, mobile-assisted learning is becoming more and more popular among schoolchildren and teachers and significant steps are being taken to use it efficiently. Still, there is a need to turn to the experience of neighboring countries, which are in roughly the same conditions as Ukraine with regard to ESL learning but are making steps in optimizing the process. It has been found that Poland, Czech Republic, Hungary and Romania are successfully implementing mobile-assisted learning, so we consider it necessary to study and adapt their experience.

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the article is to analyze the experience of Central and Eastern European countries in optimizing the process of ESL learning based on the use of mobile applications, to identify their advantages and challenges for secondary school.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

A considerable number of scientific works and fundamental research contributed to the popularization of the use of modern technologies in the educational process. Among them special attention should be paid to H. Alisoy (2024), J. Kic-Drgas (2024), M. Rosenberg (2010), N. Zemlianska (2014). Mobile-assisted learning is the subject of scientific interest to A. Baczowska (2021), K. Bienkowska (2021), K. Gajda (2024), A. Kukulska-Hulme (2005), V. Morgana and O. Viberg (2012). Peculiarities of mobile applications use for ESL learning in Polish schools were studied by O. Aleksandrowska & D. Stanulewicz (2020). Mobile-assisted learning of ESL in Czech Republic was studied by L. Sanda & B. Klimova (2021). Works of I. Bardus, Yu. Nalyvaiko & O. Rozumna are dedicated to mobile-assisted learning of ESL in Romanian schools.

The experience of Central and Eastern European countries, such as Poland, the Czech Republic, Romania and Hungary, is useful for Ukraine, since ESL learning is at approximately the same level in all these countries, but innovative methods, in particular digital technologies, are used more frequently and effectively in the neighboring countries, which deserves attention and possible adaptation in Ukraine.

Research methods include literature review, content analysis, comparative analysis of mobile-assisted learning of ESL in schools of Hungary, Czech Republic, Poland and Romania, systemic review.

RESULTS

The introduction of modern technologies in teaching ESL means that students can develop digital skills along with learning a foreign language. Gadgets and mobile applications are ideal for implementing an interactive approach to language learning, based on the use of smartphones and other mobile technologies and are highly appreciated by users, as they allow for learning on the principle of “anywhere, anytime”. Thus, the role of the teacher changes: they become a generator of ideas, tasks, etc. (Alisoy & Sadiqzade, 2024). There is a need to find new approaches to mobile-assisted learning and optimal methods of its assessment, including peer-assessment, increasing motivation, organizing activities that promote interaction among students (Bardus et al, 2021). The use of these technologies is a necessary condition for successful ESL learning and an important indicator of teacher competence.

The use of mobile applications in the process of teaching English is becoming one of the key elements of the digitalization of education in Central and Eastern European countries. Poland, Romania, the Czech Republic and Hungary demonstrate similar trends in



the introduction of mobile technologies into school language education, while maintaining national characteristics of educational policy and practice.

In Polish schools, mobile applications are integrated into the study of English as a part of the state program of digital transformation (“Cyfrowa Szkoła” (Digital School)). Applications are used as an auxiliary tool for the development of lexical and grammatical skills as well as listening. Duolingo, Busuu, Quizlet and platform mobile versions of “e-podręczniki” (e-coursebooks) are most often used. Polish teachers emphasize the importance of adapting applications to educational goals and use them as short practical tasks that complement the textbook. Considerable attention is paid to inclusivity and equal access to digital resources (Aleksandrowska & Stanulewicz, 2020).

In Romania, the widespread introduction of mobile applications in ESL teaching is associated with teacher digital competence programs and EU projects. The applications are used primarily to personalize learning and increase student motivation. Romanian teachers actively use Duolingo, Kahoot!, Wordwall, LingQ and other mobile microlearning tools. A special feature is the combination of mobile applications with the blended learning format, which has become especially developed in the post-pandemic period (Bardus et al., 2021). Schools encourage the development of autonomous learning and the development of digital literacy.

Czech schools traditionally demonstrate a high level of education digitalization, which is also reflected in English language teaching. Mobile-assisted learning is implemented within the framework of interactive learning focused on the development of communication skills. The most common applications are WocaBee, Duolingo, Quizlet, as well as special mobile versions of interactive textbooks. Teachers use the applications both for individual work and for class activities, especially during vocabulary review and formative assessment (Sanda & Klimova, 2021). A characteristic feature is the emphasis on gamification and interactive test exercises.

In Hungary, mobile applications for learning English are used as a part of the Digital Education Strategy reform. The applications WocaBee, Duolingo, Memrise, as well as local educational platforms with mobile support are quite common. A feature of Hungary is the use of mobile applications to prepare for national English exams, which stimulates the development of lexical and grammatical skills. Hungarian teachers emphasize the positive impact of applications on the individualization of the educational process and the ability to track students’ progress (Baczowska, 2021).

Therefore, we can see that there are many mobile applications for learning English in Central and Eastern Europe schools. Beside those mentioned before, we should also highlight other applications widely used in schools of Hungary, Poland, the Czech Republic and Romania:

- Mondly – an application that enables virtual travel;
- Lucidchart, MindMeister, Canva, GoConqr – allow communication in text and voice chats on social networks, creation of lexical-associative mind maps;
- Quizlet – an application for creating one’s own vocabulary learning sets and studying them using tests, games and virtual cards;
- Socrative – an application for creating various types of tasks for studying lexical units;
- Zoom and Google Meet – allow to participate in international competitions, Olympiads in the format of a video conference;
- Anki is a word revision program based on flashcards, where you can create your own learning sets;



– WordUp is a mobile application that uses video and interactivity to learn vocabulary.

All these applications help to develop vocabulary, improve pronunciation skills and understanding of new words through various tasks and games. Despite differences between their functions mobile applications are characterized by common features:

- gamification of learning, which increases student motivation;
- personalization and adaptability, which allow to take into account the individual pace of language acquisition;
- combination with traditional educational resources (when mobile applications serve as an additional tool);
- development of digital and language literacy;
- availability of short exercise formats, which correspond well to modern educational approaches of microlearning (Viberg & Groenlund, 2012).

Based on the analysis of Eastern and Central European countries, we have highlighted several advantages of using mobile applications, namely: accessibility (applications allow to learn anywhere and anytime, which makes the learning process more flexible); interactivity (they create the opportunity for students to actively participate in the learning process through quizzes, tests, interactive tasks, etc.); variety of teaching tools and forms of learning (from audio and video materials to interactive games and online exercises – the variety of materials allows to choose teaching tools for different learning styles and individual needs); motivation (using applications can increase motivation to learn, especially for those who are interested in using technology) (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005).

When creating ESL learning programs, developers take into account audio and visual content, which greatly contributes to memorizing new words. This is the principle of visualization and the ability to listen to the correct pronunciation, as well as learners' own pronunciation. Learners using these applications show more interest and desire to improve. Using mobile applications increases the opportunities for expanding vocabulary through a variety of authentic materials. This allows students to choose their own learning path, which helps to accelerate the process. Therefore, teachers should develop a strategic approach to replenishing vocabulary.

However, it is important to consider that the use of mobile applications in teaching must be methodologically justified and combined with traditional teaching methods in the lesson (Morgana & Kukulska-Humle, 2021).

It is important to note that increased efficiency in learning vocabulary using mobile applications is possible thanks to a variety of resources. This is not only the opportunity to familiarize oneself with transcription and studying one's own pronunciation, but also access to grammar materials, additional content in the form of films, music or books, tests to assess the level of knowledge, the ability to choose specific goals in language learning, as well as a system of incentives and tracking personal achievements. The interaction of all these elements contributes to the more complete development of foreign language lexical competence.

However, despite many advantages, there are also disadvantages, namely: dependence on technical means (bad quality of Internet connection can make it difficult to access materials); lack of control (the use of applications can lead to less control over student activity and can be difficult for the teacher); distraction (improper use can lead to the distraction of students from the main learning process); ambiguity of content (not all



materials in applications may be of high quality or meet academic requirements) (Rosenberg, 2010).

Despite the existing disadvantages, the use of mobile applications in the educational process is rapidly gaining popularity, turning into a new form of learning in schools, combining classroom and extracurricular activities, as well as individual and group learning. One promising direction for the use of mobile-assisted learning is the support of the traditional learning process by means of providing students with access to educational information through applications. These resources can be used by students for independent preparation for lessons, work on group projects and tasks, homework and self-assessment of knowledge through tests. Scientist Gajda points out that the use of mobile devices requires the teacher to constantly improve the methodology, improve their own information competence and a new perspective on modeling modern classes (Gajda, 2024). In the process of preparing for classes using gadgets, the teacher must ensure the implementation of fundamental principles for organizing educational activities:

- 1) informational, which involves the development of practical skills for effective processing of information in various forms of its presentation;
- 2) technological, which is determined by the skills and abilities of working with mobile devices and software;
- 3) procedural and activity, which is determined by the ability to organize active educational and cognitive activities of students through the processing of information resources to solve the tasks set (Kic-Drgas & Kilickaya, 2024).

According to researcher Zemlianska, the introduction of mobile-assisted learning into the educational process will allow to ensure the continuity and integrity of the latter due to the possibility of continuous access to reference materials and educational resources; improve the quality of teaching through the prompt implementation of feedback (for example, by conducting a short test at the end of the lesson, which will allow teachers to receive prompt information about students' assimilation of the material (what educational material is better learned by them, what sections of the material should be given more attention to and how much contact with the learners is maintained)). Based on the information received, the teacher can adjust the presentation of the material; provide informational and methodological support for lessons; provide better services in terms of organizing the learning (Zemlianska, 2014).

Summarizing the conducted research, we can assert that the use of mobile-assisted ESL learning has several features:

1. Adapted content: mobile applications are developed based on the needs of learners and the program material, adapted to the age characteristics of students.
2. Interactivity: applications often contain interactive exercises and games aimed at the active participation of students (quizzes, quest games, role-playing exercises, dialogues, etc., which interest and stimulate students to actively learn new words and expressions).
3. Variety of exercises: applications can contain a variety of exercises to develop lexical skills, such as listening to audio or watching videos, completing written tasks, reading and discussing texts, exercises for reproducing and understanding vocabulary.
4. Increasing motivation: interactive and interesting content helps to increase students' motivation to learn the language, as the emphasis is on a playful and interesting approach to learning.
5. Independent work: some applications may be used for independent study of students, when they can complete tasks or exercises on their own gadgets, study the material at home, check their knowledge, etc.



6. Multi-level approach: mobile applications can include tasks of different levels of complexity, which allows students with different levels of language acquisition to engage in at the level appropriate for them.

7. Online accessibility: many applications can be accessed online, allowing students to learn the language at any time and from any device with Internet access (Bienkowska et al, 2021). These features make mobile applications effective tools for ESL learning.

It is important to note that mobile-assisted learning in the educational process is a necessity. However, in practice, in most cases, the practice of using mobile technologies directly in the classroom remains unrealized, since students are often forbidden to use them. This may be due to various factors, such as the possibility of students being distracted by smartphones, the possibility of cheating, the risk of theft, or using a smartphone as a status symbol, etc. However, most students are ready to use mobile applications as a learning tool. The teacher's task in this case is to choose the right and interesting applications that would help to improve ESL learning.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

As a way of organizing the learning process, the use of mobile applications and other online tools has many advantages. First, it speeds up and optimizes the learning process, motivates learning, perhaps even more than audio and video materials, allows the teacher to apply an individual approach, as well as automate the assessment of completed work, which allows students to immediately see and analyze their own mistakes. Mobile-assisted learning is an excellent way to study foreign lexical material and assimilate what has already been learned. In the process of using mobile applications, a number of tasks are performed: developing interest in the English language; "transferring" students to a real-life use of the language; visualization of educational material (combining the sensory, auditory and visual components of the perception); expanding students' knowledge on a specific topic; providing a lot of interesting and useful illustrated information on topics that are usually not presented in an interesting enough way in ordinary textbooks; self-assessment of acquired knowledge and skills through applications.

Thus, advantages of using mobile applications for ESL learning outweigh the disadvantages but to make the process smooth and effective it is necessary to pay special attention to challenges related to mobile-assisted learning.

Prospects of further research are related to looking into the ways to overcome the challenges of mobile-assisted learning based on the experience of Central and Eastern European experience.

REFERENCES

1. Aleksandrowska, O., & Stanulewicz, D. (2020). Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników. *Neofilolog*, No. 55/1, pp. 125–144.
2. Alisoy, H., & Sadiqzade, Z. (2024). Mobile-assisted language learning (MALL): Revolutionizing language education. *Lumin Journal of Educational Studies*, 2(1), 45–58. <https://egarp.lt/index.php/LUMIN/article/view/57>
3. Baczowska, A. (2021). An overview of popular website platforms and mobile apps for language learning. *Forum Filologiczne Ateneum*, 9 (35). 10.36575/2353-2912/1(9)2021.009.



4. Bardus, I., Herasymenko, Yu., & Nalyvaiko, O., Rozumna, T., Vaseiko, Yu., & Pozdniakova, V. (2021). Organization of Foreign Languages Blended Learning in COVID-19 Conditions by Means of Mobile Applications. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13, 268-287. 10.18662/rrem/13.2/421.
5. Bieńkowska, K., Strzałka, J., & Wawrzyniak, A. (2021). Use of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in teaching vocabulary to ESP students. *International Journal of Research in Teacher Education*, 12(3), 25–40. <https://ijrte.inased.org/makale/2614>
6. Gajda, K. (2024). *Integration of language learning mobile application in university language courses: a case study (Poland)*. University of Warsaw. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED659940.pdf>
7. Kic-Drgas, J. & Kılıçkaya, F. (2024). Exploring novel approaches to digital self-regulated learning: a study on the use of mobile applications among Polish and Turkish EFL pre-service teachers. *Educational Technology Research and Development*, 72. 10.1007/s11423-024-10374-w.
8. Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (ed.), (2005). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Taylor and Francis, London.
9. Morgana, V., & Kukulska-Hulme, A. (ed.) (2021). *Mobile Assisted Language Learning Across Educational Contexts*. Routledge, London, New York.
10. Rosenberg, M. J. (2010). The Impact of Technology on Language Learning: A Study of Mobile Learning and Language Acquisition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(8), 25-34.
11. Sanda, L. & Klimova, B. (2021). Educational Mobile Applications for Learning English as a Second Language by Czech seniors. *Procedia Computer Science*, 192. 1848-1855. 10.1016/j.procs.2021.08.190.
12. Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning: A literature review. *Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning*, 9, 9–16. https://ceur-ws.org/Vol-955/papers/paper_8.pdf
13. Zemlianska, N. (2014). Mobile assisted language learning: Opportunities and challenges. *Наукові записки Київського університету імені Бориса Грінченка*, 5, 72–80. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7260/>



Дата першого надходження статті: 06 липня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 18 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-14](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-14)

PhD Student, **BEN TOUMI ZINELABEDINE**

Institute of Physical Education and Sports,

Kasdi Merbah University of Ouargla, Algeria

Email: zinosp880@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-6466-3652>

University Lecturer, **GUETTAB MOHAMED**

Institute of Physical Education and Sports,

Kasdi Merbah University of Ouargla, Algeria

Email: guettab.meh.doc2013@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4114-0286>

PhD Student, **HAMZA MERIGUI**

Institute of Physical Education and Sports,

Kasdi Merbah University of Ouargla, Algeria

Email: meriguih1@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-0605-272X>

DEVELOPING MENTAL FLEXIBILITY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF SCHOOL SPORT ACTIVITIES IN ALGERIA

ABSTRACT

This study is aimed at studying the impact of school sports activities on mental flexibility of high school students in Algeria, by comparing participants and non-participants and examining the influence of activity type (individual or team), practice regularity, and duration of experience. A descriptive comparative methodology was adopted, and data were collected from a random sample of 200 students enrolled in Algerian secondary schools during the 2024–2025 academic year, regardless of gender or grade level. Research instruments included a self-administered questionnaire on school sports participation and a standardized mental flexibility scale, while statistical analyses were carried out using Pearson correlation coefficients and independent samples T-tests through SPSS 25. mental flexibility.

The results demonstrated statistically significant differences in favor of students who participated in school sports activities compared to their non-participating peers. More specifically, those engaged in team sports displayed higher levels of mental flexibility than students practicing individual sports. Moreover, participants who exercised three or more times per week achieved significantly better scores in cognitive adaptability, problem-solving flexibility, and creativity than those with less frequent practice. Students with more than one year of continuous sports experience also showed superior results compared to those with shorter engagement, confirming the cumulative benefits of long-term practice.



These findings highlight the essential role of school-based sports in fostering students' cognitive adaptability, resilience, and innovative thinking. The study concludes that regular and sustained participation in sports – particularly team-based activities – not only enhances physical fitness but also contributes to psychological well-being and cognitive development. Accordingly, it is recommended that Algerian educational institutions integrate structured and diverse sports activities into the curriculum, provide adequate resources and trained staff, and promote a culture that values physical activity as a tool for mental and educational growth. The results further suggest that future research should explore the interaction between sports, cognitive flexibility, and socio-cultural variables in order to design evidence-based interventions for improving both academic performance and life skills among students.

Keywords: mental flexibility, school sports activities, high school students, Algeria, cognitive development, team-based activities.

ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОЇ ГНУЧКОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У АЛЖИРІ

АНОТАЦІЯ

Це дослідження мало на меті вивчити вплив шкільних спортивних занять на розумову гнучкість серед старшокласників Алжиру, порівнюючи учасників та неучасників, а також вивчаючи вплив типу діяльності (індивідуальний чи командний спорт), регулярності занять і тривалості досвіду. Для цього було обрано описово-порівняльний метод, а дані було зібрано з випадкової вибірки з 200 студентів, які навчаються в середніх школах Алжиру в 2024–2025 навчальному році, без урахування статі чи класу. Дослідження проводилося в середніх школах Алжиру. Інструменти дослідження включали заповнення анкети про участь у шкільних спортивних заняттях та стандартизовану шкалу розумової гнучкості, а статистичний аналіз проводився з використанням коефіцієнтів кореляції Пірсона.

Результати показали статистично значущі відмінності на користь студентів, які брали участь у шкільних спортивних заходах, порівняно з їхніми однолітками, які не брали участі. Зокрема, ті, хто займався командними видами спорту, продемонстрували вищий рівень розумової гнучкості порівняно з учнями, які практикували індивідуальні види спорту. Крім того, учасники, які тренувалися три рази на тиждень чи більше, досягли значно кращих результатів у когнітивній адаптивності, гнучкості вирішення проблем та творчості, ніж ті, хто займався рідше. Студенти з більш ніж річним досвідом спортивної практики також показали кращі результати порівняно з тими, хто займався рідше, підтверджуючи кумулятивні переваги довгострокових занять.

Результати підкреслюють важливу роль шкільного спорту у розвитку когнітивної адаптивності, стійкості та інноваційного мислення у студентів. Дослідження робить висновок, що регулярна та тривала участь у спортивних заняттях – особливо командних видах спорту – не лише покращує фізичну форму, але й сприяє психологічному благополуччю та когнітивному розвитку. Відповідно, рекомендується, щоб алжирські освітні установи інтегрували структуровані та різноманітні спортивні заняття в навчальну програму, забезпечували необхідні ресурси та кваліфікований персонал, а також сприяли культурі, яка передбачає фізичну активність як інструмент для розвитку розумових та освітніх навичок.



Результати також вказують на необхідність дослідження взаємодії між спортом, когнітивною гнучкістю та соціокультурними змінними для розробки обґрунтованих інтервенцій, спрямованих на покращення як академічних досягнень, так і життєвих навичок серед студентів.

Ключові слова: *ментальна гнучкість, шкільна спортивна діяльність, учні старших класів, Алжир, когнітивний розвиток, командні види спорту.*

INTRODUCTION

Mental flexibility has emerged as a crucial competence for students in contemporary education systems, enabling them to adapt to challenges, manage stress, and think creatively in academic and social contexts. In Algeria, the increasing complexity of educational and societal demands underscores the importance of developing such cognitive skills among secondary school students.

Despite the recognized value of sports in promoting psychological and cognitive health, school-based physical activities in many contexts are still marginalized or treated as secondary compared to academic subjects. This situation raises questions about the extent to which sports are effectively integrated into educational programs in Algeria and whether they contribute to enhancing students' mental flexibility.

Previous international studies have demonstrated positive associations between sports participation and the development of adaptive cognitive skills; however, little is known about this relationship within the Algerian school context. This gap highlights the need for empirical research to examine the role of school sports in fostering mental flexibility among Algerian secondary school students.

THE AIM OF THE STUDY

This study aims to study the impact of school sports activities on mental flexibility among Algerian secondary school students, focusing on differences between participants and non-participants, the type of activity (team vs. individual), regularity of practice, and duration of experience.

THEORETICAL BACKGROUND AND RESEARCH METHODS

Taking into account the rapid changes witnessed in the modern era, mental flexibility has become one of the fundamental skills that learners need to keep pace with the demands of academic and professional life. Mental flexibility is defined as an individual's ability to adapt to new situations, solve problems creatively, and manage psychological stress efficiently (Clemente-Suárez et al., 2024). Schools play a pivotal role in developing this skill through their curricula and activities, with school sports activities being one of the most prominent mechanisms.

Numerous scientific studies indicate a positive relationship between sports practice and the development of cognitive functions, such as improving memory, increasing concentration, and developing strategic planning abilities (Shi et al., 2024). Moreover, sports, particularly team sports, teach students how to work within a team, accept differences, and adapt quickly to changing circumstances – all skills closely linked to mental flexibility (Dong et al., 2018).

However, the reality of sports activities in many educational institutions still suffers from lack of attention, whether at the planning or implementation level. Physical education classes are often marginalized in favor of academic subjects or practiced through routine activities that neither stimulate creativity nor develop mental skills (Sharma et al., 2024). This raises questions about the extent to which school sports are utilized as a tool for



developing mental flexibility, and the differences between students who regularly practice sports and their non-practicing peers.

These issues have been of interest to a number of researchers including N. Chen (2024), I. Fajardo (2003), I.G. Faulkner (2020), L. Ferguson (2020), E. Rhodes (2020), A. Sharma (2024), M. Vanderloo (2020), X. Yang (2024) and others.

The study employed a descriptive comparative research design, which is appropriate for analyzing and comparing the levels of mental flexibility among secondary school students who engage in school sports and those who do not. This approach enables the researcher to quantitatively describe naturally occurring differences between groups without experimental manipulation, making it particularly suitable for educational settings where interventions cannot be imposed.

RESULTS

Mental flexibility is considered one of the essential qualities that students should possess, representing the ability to adapt to challenges, manage stress, and think creatively (Yang et al., 2024). Studies indicate that this flexibility helps students face academic life pressures more effectively, leading to improved academic performance and increased overall life satisfaction (Martínez-Cuevas et al., 2024). Hence, the importance of developing mental flexibility in the academic environment emerges, as this cognitive ability is fundamental to helping students deal effectively with academic and social challenges.

In this context, school sports activities can play a crucial role in developing this flexibility, as sports practice contributes to developing the ability to adapt to different situations, enhancing problem-solving skills, and strengthening psychological and emotional endurance. Sports is not limited to improving physical fitness alone, but also works to enhance cognitive and emotional capabilities, such as self-control, flexible thinking, and positive dealing with failure (Chen, 2024). When sports activities are integrated within the school environment, they provide a safe and guided space that allows students to experience challenges, develop coping strategies, and build self-confidence, making them better prepared to face the demands of academic and professional life in the future (Xu, 2015).

Studies show that sports activities contribute significantly to developing psychological and physical health. Sports practice works to reduce stress levels and improve general mood, supporting the ability to face daily life challenges (Faulkner et al., 2020). Furthermore, research shows that practicing sports activities can lead to improved thinking skills (Huang et al., 2024).

Therefore, it is essential for schools to recognize the importance of sports activities and make them part of the academic curriculum. Schools should allocate sufficient resources to organize sports activities and integrate them more extensively into the academic curriculum, including training in sports skills and providing an appropriate environment that contributes to positive participation by all students. This also requires cooperation between teachers and sports specialists to ensure the delivery of a comprehensive program that aligns with the needs of all students, including those facing special challenges such as autism spectrum disorder (Levante et al., 2023).

In our study, students enrolled in Algerian secondary schools during the 2024–2025 academic year (N = 418) took part. A simple random sampling technique was used, ensuring that each student had an equal chance of being selected regardless of their sports participation status. A total of 200 students were selected and classified into two groups (practicing and non-practicing) based on their responses to the questionnaire.



Table 1

Distribution of study population by grade level

Grade Level	Number
First Year Secondary	140
Second Year Secondary	129
Third Year Secondary	149
Total	418

Source: Researcher, based on school records.

Instruments

Questionnaire. A self-administered questionnaire was designed based on the study framework and relevant literature. It included 15 items grouped into four dimensions: school sports practice and mental flexibility, type of school sport, regularity of sports practice, and duration of sports practice. Items were rated on a 3-point Likert scale (1 = Disagree, 2 = Neutral, 3 = Agree). The items were formulated in clear, simple language appropriate for the target age group to ensure clarity and avoid ambiguity. The instrument was reviewed by three experts to ensure content validity and was distributed electronically.

Table 2

Dimensions of the questionnaire and number of items

Dimension	Number of Items
Sports practice and mental flexibility	4
Type of school sport	3
Regularity of practice	3
Duration of practice	5
Total	15

Source: Developed by the researcher.

Mental Flexibility Scale. A mental flexibility scale was adapted from Martin and Rubin (1995), Cañas et al. (2003) and Spiro and Jehng (1990). It measures four sub-dimensions: cognitive adaptability, flexible problem-solving, acceptance of alternative perspectives, and creativity/innovation. The scale comprises 10 items, rated on a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree). Higher scores indicate greater mental flexibility.

Table 3

Score ranges and interpretation for the mental flexibility scale

Score Range	Interpretation
10–20	Low mental flexibility
21–35	Moderate mental flexibility
36–50	High mental flexibility

Source: Adapted from M. Martin & R. Rubin (1995); J. Cañas et al. (2003); R. Spiro & J. Jehng (1990).



Validity and Reliability. Content validity was confirmed by three subject matter experts, with agreement percentages ranging from 90 % to 100 % using Cooper's formula. Test-retest reliability was established by administering the questionnaire twice with a one-week interval to a pilot group of 10 students. Pearson's correlation coefficients for all dimensions ranged from 0.802 to 0.918, and the total reliability coefficient was 0.937, indicating high consistency.

Table 4

Pearson correlation coefficients for the questionnaire dimensions (test-retest reliability)

Dimensions	Number of Items	Pearson Correlation Coefficient
First Dimension	04	0.802**
Second Dimension	03	0.913**
Third Dimension	03	0.918**
Fourth Dimension	05	0.896**
Overall Questionnaire	15	0.937**

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.

These results reflect a very strong correlation between test and retest, indicating a high level of reliability and trustworthiness in the questionnaire used.

Procedure. After obtaining administrative approval from the school, the questionnaire was distributed electronically to the selected students. Participants were informed about the purpose of the study, assured of confidentiality, and participation was voluntary. Collected data were coded, categorized into practitioners and non-practitioners, and analyzed using appropriate statistical techniques.

Data Analysis. Data were analyzed using IBM SPSS Statistics 25. Descriptive statistics (means, standard deviations, frequencies, and percentages) were calculated to summarize the characteristics of the sample. Inferential statistics, including Pearson correlation coefficients and independent samples T-tests, were conducted to test the study hypotheses and examine differences between groups.

Presentation and Analysis of Study Sample Responses to Questionnaire Items:

Table 5

Study Sample Responses According to Study Variables

Variable	Alt	Freq	Percentage	Mean	M.F. Mean
First Dimension	No	81	40.5 %	1.595	0.492
	Yes	119	59.5 %		
Second Dimension	Individual Sports	93	46.5 %	1.535	0.500
	Team Sports	107	53.5 %		
Third Dimension	Less than 3 times	86	43.0 %	1.570	0.496
	3 times and more	114	57.0 %		
Fourth Dimension	Less than one year	71	35.5 %	1.645	0.479
	More than one year	129	64.5 %		

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.



Table 5: The majority of the students reported practicing sports (59.5 %), with team sports slightly more common than individual sports. More than half engaged in practice at least three times per month, and nearly two-thirds reported over one year of sports experience. This distribution provides a strong base for testing the study hypotheses.

Study Sample Responses to Questionnaire Items:

Table 6

Study Sample Responses to Questionnaire Items

No.	Statement	Disagree	Neutral	Agree
01	I can change my way of thinking when facing an unexpected problem	17 (8.5 %)	98 (49.0 %)	85 (42.5 %)
02	I can deal with new information even if it contradicts my previous ideas	22 (11.0 %)	58 (29.0 %)	120 (60.0 %)
03	When circumstances change, I adapt quickly and adjust my plans	23 (11.5 %)	59 (29.5 %)	118 (59.0 %)
04	I seek new solutions when my usual method doesn't work to solve the problem	35 (17.5 %)	49 (24.5 %)	116 (58.0 %)
05	I have the ability to think of more than one way to solve the same problem	36 (18.0 %)	42 (21.0 %)	122 (61.0 %)
06	I can listen to different viewpoints from mine and think about them objectively	44 (22.0 %)	36 (18.0 %)	120 (60.0 %)
07	I have no difficulty accepting new ideas even if they are unfamiliar to me	46 (23.0 %)	44 (22.0 %)	110 (55.0 %)
08	I can find new ideas to solve the problems I face	51 (25.5 %)	38 (19.0%)	111 (55.5 %)
09	I enjoy trying new and unconventional ways to accomplish tasks	35 (17.5 %)	98 (49.0 %)	118 (59.0 %)
10	When I find that my decision was wrong, I can easily modify it without stubbornness	23 (11.5 %)	58 (29.0 %)	118 (59.0 %)
11	[Item statement not provided]	29 (14.5 %)	59 (29.5 %)	107 (53.5 %)

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.

The data presented in Table 6: The responses reveal generally positive attitudes toward adaptability and flexible thinking. Most students agreed with items related to problem-solving and openness to new ideas, while disagreement rates remained relatively low. This indicates that participants showed a good tendency toward mental flexibility, supporting the study's theoretical assumptions.



Study Sample Responses to Mental Flexibility Scale Items:

Table 7

Study Sample Responses to Mental Flexibility Scale Items

No.	Strongly Disagree Frequency	Disagree Frequency	Neutral Frequency	Agree Frequency	Strongly Agree Frequency
01	7 (3.5 %)	38 (19.0 %)	49 (24.5 %)	28 (14.0 %)	78 (39.0 %)
02	1 (0.5 %)	38 (19.0 %)	56 (28.0 %)	0 (0.0 %)	105 (52.5 %)
03	0 (0.0 %)	47 (23.5 %)	34 (17.0 %)	32 (16.0 %)	87 (43.5 %)
04	6 (3.0 %)	35 (17.5 %)	35 (17.5 %)	52 (26.0 %)	72 (36.0 %)
05	10 (5.0 %)	24 (12.0 %)	52 (26.0 %)	17 (8.5 %)	97 (48.5 %)
06	16 (8.0 %)	20 (10.0 %)	36 (18.0 %)	32 (16.0 %)	96 (48.0 %)
07	17 (8.5 %)	46 (23.0 %)	26 (13.0 %)	26 (13.0 %)	85 (42.5 %)
08	1 (0.5 %)	44 (22.0 %)	41 (20.5 %)	49 (24.5 %)	65 (32.5 %)
09	9 (4.5 %)	55 (27.5 %)	16 (8.0 %)	36 (18.0 %)	84 (42.0 %)
10	27 (13.5 %)	31 (15.5 %)	25 (12.5 %)	53 (26.5 %)	64 (32.0 %)
11	7 (3.5 %)	38 (19.0 %)	49 (24.5 %)	28 (14.0 %)	78 (39.0 %)

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.

The findings presented in the table 7: Agreement and strong agreement dominated across most items, showing that participants demonstrated high levels of adaptability, creativity, and acceptance of alternative perspectives. Only a small percentage expressed difficulty in modifying decisions (Item 10), suggesting a minor subgroup with lower flexibility.

T-Test Results for Sports Activity Practice on Mental Flexibility:

Table 8

T-Test Results for Sports Activity Practice on Mental Flexibility

Sports Activity Practice	N	Mean	Std. Dev	t calc	Sig. Level	Stat. Sig
Yes	119	46.25	2.98	-49.74	0.000	Statistically Significant
No	81	23.72	3.38			

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.

Nota. N = número de participantes; Mean = media; Std. Dev = desviación estándar; t calc = valor t calculado; Sig. Level = nivel de significación; Stat. Sig = significación estadística.

Table 8: The test results show significant differences in favor of sports practitioners, confirming that engaging in school sports has a clear positive effect on students' mental flexibility compared to non-practitioners.



T-Test Results for Type of Sports Activity on Mental Flexibility:

Table 9

T-Test Results for Type of Sports Activity on Mental Flexibility

Activity Type	N	Mean	Std. Dev	t calc	Sig. Level	Stat. Sig
Team Sports	107	46.30	2.97	-23.29	0.000	Statistically Significant
Individual Sports	93	26.57	8.17			

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.

Table 9: Team sports participants recorded significantly higher flexibility scores than individual sports participants. This suggests that cooperative and interactive contexts in team sports are more effective in developing mental adaptability.

T-Test Results for Frequency of Sports Activity Practice on Mental Flexibility:

Table 10

T-Test Results for Frequency of Sports Activity Practice on Mental Flexibility

Monthly Practice Frequency	N	Mean	Std. Dev	t calc	Sig. Level	Stat. Sig
Less than 3 times	86	25.13	6.60	-30.18	0.000	Statistically Significant
3 times and more	114	46.18	3.00			

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.

Table 10: Students who practiced sports three times or more per month achieved significantly higher flexibility scores compared to those who practiced less frequently, indicating that regularity of practice plays a crucial role in developing this competence.

T-Test Results for Years of Sports Activity Practice on Mental Flexibility:

Table 11

T-Test Results for Years of Sports Activity Practice on Mental Flexibility

Years of Practice	N	Mean	Std. Dev	t calc	Sig. Level	Stat. Sig
Less than one year	71	23.76	3.53	-28.38	0.000	Statistically Significant
More than one year	129	44.48	6.79			

Source: Researcher using IBM SPSS Statistics 25.

Table 11: Students with more than one year of continuous sports practice showed much higher flexibility levels compared to those with shorter practice. This confirms that long-term engagement contributes to cumulative benefits in adaptability and problem-solving skills.

The general hypothesis states that there are statistically significant differences in the level of mental flexibility between secondary school students who practice and those who do not practice school sports activities.



Based on the results from tables the majority of scientific studies agree with our research findings on the significant role of sports activity in developing mental and cognitive skills, particularly mental flexibility and the ability to adapt and make quick decisions. The study by Ibrahim and Hikmat (2016) confirms these results, revealing that sports practitioners enjoy higher levels of mental alertness compared to non-practitioners, indicating a strong correlation between sports practice and the development of mental flexibility (Clemente-Suárez et al., 024).

In the same context, the study by Abdul-Masih and Asi (2023) demonstrated that female students practicing sports activities showed higher levels of mental flexibility compared to their non-practicing counterparts. However, some studies indicate variations in the degree of this impact based on multiple factors, including the type of sports exercises and training level, where certain sports emerge as more effective in developing mental skills than others (Shi et al., 2024).

Other studies suggest that mental flexibility may be influenced by additional factors beyond sports practice, such as the surrounding social environment and the level of psychological support available to the individual. These findings have strong theoretical support in mental flexibility theory, which emphasizes that continuous confrontation with challenges – as occurs in the sports field – develops an individual's ability to adapt to various changes. They are also supported by social learning theory, which highlights how participation in sports activities contributes to developing critical thinking skills and the ability to modify strategies according to the requirements of varying situations.

The first hypothesis states that there are statistically significant differences in the level of mental flexibility between secondary school students practicing team sports activities and those practicing individual sports activities.

Based on the results from tables, these findings agree with numerous studies indicating that team activities improve mental flexibility due to continuous interaction with colleagues and dealing with diverse playing strategies, which develops the ability to adapt and think quickly. The study by Aslan (2018) indicated that team sports players possess higher levels of mental flexibility compared to individual sports players, suggesting that individual sports contribute to developing problem-solving skills independently – a different type of mental flexibility compared to that resulting from team sports. The impact of individual sports on mental flexibility tends to be higher among individuals who possess high levels of self-motivation compared to those who rely on group motivation (Huang et al., 2024).

The second hypothesis states that there are statistically significant differences in the level of mental flexibility between secondary school students who practice sports activities regularly and those who practice them irregularly.

Based on the results from tables, these findings align with most studies confirming that continuity in sports practice contributes to improving mental performance and mental flexibility, as repetition creates more flexible thinking patterns when facing challenges. This was confirmed by (Caponnetto et al., 2021), which showed that athletes who practiced training regularly demonstrated clear improvement in mental flexibility levels. However, some research indicates that other factors may influence mental flexibility even if an individual practices sports regularly, such as training quality, psychological support, and previous experiences. Regular sports practice may not have the same impact on everyone, as some individuals may develop mental flexibility through other activities such as reading and continuous learning (Passarello et al., 2022).



The third hypothesis states that there are statistically significant differences in the level of mental flexibility between secondary school students who practice school sports activities for a long period and those who practice them for a short period.

Based on the results from tables, these findings agree with studies supporting that long-term practice develops cognitive abilities more significantly compared to short-term practice (Gizzonio et al., 2022). It was found that participants who underwent long-term training were more capable of adapting to mental challenges compared to participants who trained for short periods. However, some individuals may experience different effects from long-term practice, as other factors such as mental readiness and personal motivation may play a role in determining the extent to which practice duration affects mental flexibility.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

This study demonstrates that school-based physical activity plays a pivotal role in developing cognitive flexibility among Algerian secondary education students. The findings revealed statistically significant differences between students who participate in sports activities and those who do not, favoring the physically active group. Furthermore, the type of physical activity significantly influences cognitive flexibility levels, with students engaged in team sports demonstrating superior performance compared to their counterparts practicing individual sports. Regular participation and longer duration of engagement were also associated with higher levels of adaptability, problem-solving skills, and creativity. These results align with previous studies that emphasize the positive role of sports in improving both psychological and cognitive health.

At the same time, the study highlights the importance of effectively integrating physical activity into the educational curriculum, not only to improve physical fitness but also to foster cognitive and social development. Diversifying school sports programs – particularly by strengthening team sports – can enhance cooperation, adaptability, and resilience among students.

While this study provides valuable insights into the relationship between school-based physical activity and mental flexibility among secondary education students, several limitations should be acknowledged. The research focused primarily on general categories of individual versus team sports without examining specific sport types in detail, and the cross-sectional design limits causal inferences about long-term effects. Environmental and contextual factors that may influence mental flexibility development were not comprehensively explored, which may limit the generalizability of findings to other educational levels and cultural contexts. Future research should address these limitations through longitudinal studies to establish causal relationships between sustained physical activity and mental flexibility development, detailed investigations into specific sport types including cognitive sports such as chess, and examination of multifactorial influences including family environment, teaching methodologies, and technology integration. Additionally, intervention studies targeting non-participating students, research on optimal pedagogical integration of physical activity with mental flexibility skill development, and broader population studies extending to primary education and diverse cultural contexts would contribute to a more comprehensive understanding of the mechanisms underlying the relationship between physical activity and mental flexibility, ultimately informing evidence-based practices in physical education and sports pedagogy.

This study provides comprehensive recommendations for enhancing mental flexibility through structured physical activity programs across five key areas. Institutionally, schools should integrate physical activity as a core curriculum component



while establishing policies that emphasize sports' cognitive and psychological benefits through inclusive participation. Pedagogically, educators should implement team-based cooperative learning models, incorporate reflective practices, and combine sports with decision-making tasks to maximize cognitive development. Infrastructure requirements include providing safe facilities, training physical education teachers in cognitive development principles, and fostering interdisciplinary collaboration between departments. Community engagement involves partnering with local sports organizations, educating families about sports' cognitive benefits, and organizing school-community events. Finally, student motivation strategies focus on allowing activity choice based on individual interests, recognizing effort over performance, and utilizing peer mentorship to sustain participation, creating a holistic approach that leverages physical activity's potential to develop cognitive flexibility in educational settings.

Future research should not only expand to different regions and educational levels within Algeria but also conduct comparative studies with other countries. Such cross-national analyses could provide a deeper understanding of how cultural, educational, and institutional contexts influence the relationship between school sports participation and mental flexibility. Longitudinal and mixed-method designs are recommended to capture both the long-term impact of sports involvement and the underlying mechanisms that support students' cognitive and psychological development.

REFERENCES

1. Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología [A classification system for research designs in psychology]. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
2. Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482–501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
3. Caponnetto, P., Casu, M., Amato, M., Cocuzza, D., Galofaro, V., La Morella, A., Paladino, S., Pulino, K., Raia, N., Recupero, F., Resina, C., Russo, S., Terranova, L. M., Tiralongo, J., & Vella, M. C. (2021). The Effects of Physical Exercise on Mental Health: From Cognitive Improvements to Risk of Addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13384. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413384>
4. Chen, N. (2024). The Influence of Extracurricular Sports Activities on the Psychological Resilience of Middle School Students. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 11, 78–84. <https://doi.org/10.62051/xrfz4385>
5. Clemente-Suárez, V. J., Beltrán-Velasco, A. I., Herrero-Roldán, S., Rodríguez-Besteiro, S., Martínez-Guardado, I., Martín-Rodríguez, A., & Tornero-Aguilera, J. F. (2024). Digital Device Usage and Childhood Cognitive Development: Exploring Effects on Cognitive Abilities. *Children*, 11(11), 1299. <https://doi.org/10.3390/children11111299>
6. Dong, Y., Duan, T., Hou, W., & Liu, Y. (Lucy). (2018). *Athletes in Boardrooms: Evidence from the World*. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3150384>
7. Faulkner, G., Rhodes, R. E., Vanderloo, L. M., Chulak-Bozer, T., O'Reilly, N., Ferguson, L., & Spence, J. C. (2020). Physical Activity as a Coping Strategy for Mental



Health Due to the COVID-19 Virus: A Potential Disconnect Among Canadian Adults? *Frontiers in Communication*, 5, 571833. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.571833>

8. Gizzonio, V., Bazzini, M. C., Marsella, C., Papangelo, P., Rizzolatti, G., & Fabbri-Destro, M. (2022). Supporting preschoolers' cognitive development: Short- and mid-term effects of fluid reasoning, visuospatial, and motor training. *Child Development*, 93(1), 134–149. <https://doi.org/10.1111/cdev.13642>

9. Huang, K., Beckman, E. M., Ng, N., Dingle, G. A., Han, R., James, K., Winkler, E., Stylianou, M., & Gomersall, S. R. (2024). Effectiveness of physical activity interventions on undergraduate students' mental health: Systematic review and meta-analysis. *Health Promotion International*, 39(3), daae054. <https://doi.org/10.1093/heapro/daae054>

10. Levante, A., Martis, C., Antonioli, G., Dima, M., Duma, L., Perrone, M., Russo, L., & Lecciso, F. (2023). The Effect of Sports Activities on Motor and Social Skills in Autistic Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review. *Current Developmental Disorders Reports*, 10(3), 155–174. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00277-5>

11. Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>

12. Martínez-Cuevas, G., Lara, M. A., Orozco, R., & Martínez-González, A. (2024). The role of resilience in the association between stressful life events and academic performance in university students. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 301–320. <https://doi.org/10.51668/bp.8324205n>

13. Passarello, N., Varini, L., Liparoti, M., Troisi Lopez, E., Sorrentino, P., Alivernini, F., Gigliotta, O., Lucidi, F., & Mandolesi, L. (2022). Boosting effect of regular sport practice in young adults: Preliminary results on cognitive and emotional abilities. *Frontiers in Psychology*, 13, 957281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957281>

14. Sharma, A., Kumar, A., Kumar, A., Goyal, D., Sharma, A., & Sharma, A. (2024). Physiological and psychological influences shaping children's future growth and mental health: An analytical study of attitudes towards sports in school going children. *Indian Journal of Clinical Anatomy and Physiology*, 11(3), 156–159. <https://doi.org/10.18231/j.ijcap.2024.033>

15. Shi, P., Zhang, Z., Feng, X., Li, C., & Tang, Y. (2024). Effect of physical exercise in real-world settings on executive function of atypical children: A systematic review and meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 50(1), e13182. <https://doi.org/10.1111/cch.13182>

16. Spiro, R. & Jehng, J. (1990). *Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multimedia (Exploring Ideas in High Technology)*.

17. Xu, B. (2015). *Sports Environment and Sunny Sport Activities in School*. 2nd International Conference on Civil, Materials and Environmental Sciences, Guilin, China. <https://doi.org/10.2991/cmcs-15.2015.82>

18. Yang, X., Ilias, K., Md Isa, K. A., & Ge, J. (2024). Enhancing psychological flexibility and mental health of Chinese university students through curriculum-based interventions. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 9(54), 613–623. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.954047>



Дата першого надходження статті: 03 вересня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 11 листопада 2025 р.

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

Аспірант, **ЮРІЙ ГУБІН**

Хмельницький національний університет, Україна

E-mail: Yura.gubin13@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-0003-8976>

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

Обґрунтовано важливість самостійної роботи студентів спеціальності «Міжнародні відносини» у процесі їх професійної підготовки у ЗВО Великої Британії. З'ясовано, що лише близько 20 % навчального навантаження студентів становлять аудиторні заняття, решта 80 % – самостійна робота, яка спрямована на поглиблення загальних та професійних знань, а також розвиток організаційних навичок (раціонального використання часу та планування); навичок аналітичного читання та рефлексійних навичок.

Проаналізовано особливості самостійної роботи студентів-міжнародників у провідних університетах Великої Британії, зокрема Королівському коледжі Лондона, Ланкастерському університеті, Манчестерському університеті, університеті Бірмінггема, Кента, Лондона, Редінга, Суссексу. Визначено, що основними формами самостійної роботи є: опрацювання літературних джерел; підготовка презентацій; підготовка до іспитів; курсові проекти; виконання аналітичних письмових завдань (аргументовані есе, метод case study тощо); дослідницькі проекти; критичні огляди; дипломна робота. Університети Великої Британії пропонують окремі модулі для самостійної роботи студентів під супервізією викладачів для написання дипломної роботи, а також для формування навичок роботи з програмним забезпеченням SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) для статистичного аналізу, управління даними та їх візуалізації, розвитку аналітичних навичок та методів кількісного аналізу.

Окреслено два основних вектори самостійної роботи студентів-міжнародників: самостійне дослідження у рамках офіційно затвердженої університетської теми; самостійна робота в рамках самоосвіти. З'ясовано, що британські університети пропонують різні ресурси для самостійної роботи студентів, такі як відкриті навчальні онлайн-курси, онлайн-платформи MIT's OpenCourseWare, OpenLearn, репозитарії тощо. Самостійна робота студентів ОП «Міжнародні відносини» часто носить міждисциплінарний характер і передбачає дослідження з суміжних галузей (антропології, економіки, соціології та політології).

Проаналізовано методи навчання студентів-міжнародників, які базуються переважно на самостійній роботі: перевернутий клас; «мисленнєві експерименти»; цифровий сторітеллінг; креативні проекти (створення політичної радіопрограми або подкасту); моделювання кризових ситуацій. На особливу увагу заслуговує



самостійна робота студентів-міжнародників у формі виконання індивідуального дослідницького проєкту в рамках інноваційного модуля, який передбачає застосування сучасної теорії до реальних проблем міжнародної політики з використанням інноваційних методів навчання.

Ключові слова: самостійна робота, студенти-міжнародники, міжнародні відносини, університети Великої Британії, дослідження, моделювання кризових ситуацій, дипломна робота, інноваційний модуль.

THE ROLE OF INDEPENDENT STUDY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS IN GREAT BRITAIN

ABSTRACT

The role of IR students' independent study during their professional training at higher education institutions in the UK is substantiated. It is found that only about 20% of the training course for IR students takes place in the classroom, the remaining 80% of the studying is independent. Students develop general and professional knowledge by studying literary sources, preparing for classes, organizing notes, and completing individual or group tasks. Effective time management and planning are important for the quality of independent study. The key skills of IR students in carrying out independent study are organizational skills (setting priorities and time management); reading and note-taking skills; and reflective skills.

The main types of IR students' independent study at leading universities in the UK (London University, Birmingham University, Leicester University, Manchester University and others) are analyzed. Among the most widely spread forms of independent study are: preparing presentations; preparing for exams; course projects; study of scientific literature; completion of analytical writing tasks (argumentative essays on current topics, case study method); research papers; critical reviews; thesis as the largest independent study.

Two main vectors of IR students' independent study are: independent research within the framework of an officially approved university topic; independent study within self-education. It is found that for independent study, universities offer such resources as open educational courses, online platforms such as MIT's OpenCourseWare, OpenLearn, repositories, etc. IR students' independent study is often interdisciplinary and involves research in related fields (anthropology, economics, sociology and political science).

The methods of IR students' independent study, such as flipped classroom, "thought experiments", digital storytelling, creative projects, modeling of crisis situations, are analyzed. Special attention is paid to such type of independent study for IR students as the implementation of an individual research project within the framework of an innovative module, which involves the application of modern theory to real problems using innovative teaching methods.

Keywords: independent study, IR students, universities in the UK, research, forms of independent study, thesis, organizational skills, time management skills, simulation projects, innovative module.

ВСТУП

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти зумовлюють підвищення вимог до здобувачів, зокрема їхньої здатності до самостійної навчальної діяльності, прояву ініціативності та відповідальності за власну освітню траєкторію без постійного



наставництва викладачів й репродуктивного засвоєння знань. Від здобувачів вищої освіти вимагається осмислення та розуміння суті предмету, усвідомлення складності професійних завдань та діапазону їх можливих рішень. Для досягнення цього студенти повинні самостійно будувати свою освітню траєкторію і брати відповідальність за її реалізацію. Стаціонарна форма навчання в університеті на сьогодні є фактично «самокерованим» або «автономним» навчанням, оскільки лише така форма навчання може гарантувати успішну професійну реалізацію. Особливо це є актуальним для студентів спеціальності «Міжнародні відносини», оскільки від них як від фахівців вимагається приймати виважені рішення, здійснювати критичну, дослідницьку та міжкультурну діяльність, аналізувати події та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень (Cazan & Schiorea, 2014). У процесі дослідження з'ясовано, що позитивний досвід реалізації самостійної роботи студентів-міжнародників демонструють вищі заклади освіти Великої Британії, випускники яких успішно будують кар'єру у галузі міжнародних відносин і показують гарні результати діяльності як політики та дипломати.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – охарактеризувати організаційні засади самостійної роботи студентів-міжнародників, особливості й форми її реалізації у провідних університетах Великої Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Організації самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти Великої Британії присвячені праці таких зарубіжних учених, як А. Джоші (A. Joshi) (2021), М. Енджі (M. Ng) (2020), А. Казан (A. Cazan) (2014), С. Лойєнс (S. Loyens) (2008), Дж. Магда (J. Magda) (2008), Р. Мартікорена-Санчес (R. Marticorena-Sanches) (2020), Л. Нілсен (L. Nilson) (2013), П. Пінтріч (P. Pintrich) (2004), С. Шарма (S. Sharma) (2021). Особливостям організації навчальної діяльності студентів-міжнародників присвячені праці П. Бореллі (P. Borelli) (2021), Л. Вовчук (L. Vovchuk) (2021), Глезієр (R. Glazier) (2015), Мачадо (R. Machado) (2021), П. Рінальді (P. Rinaldi) (2021), І. Хабро (I. Habro) (2021), М. Хавран (M. Havran) (2022) та інших. Окремим формам та методам самостійної роботи студентів на ОП «Міжнародні відносини» в британських університетах присвятили свої праці Дж. Еплі (J. Epley) (2016), Ч. Нвайгве (Ch. Nwaigwe) (2021), О. Рубін (O. Rubin) (2015), Л. Хорн (L. Horn) (2015) та інші.

У межах дослідження були проаналізовані освітні програми та навчальні плани спеціальності «Міжнародні відносини», а також методичні матеріали для підготовки студентів-міжнародників та організації їх самостійної роботи у низці університетів Великої Британії, зокрема Королівському коледжі Лондона, Ланкастерському університеті, Манчестерському університеті, університеті Бірмінгем, Кента, Лондона, Редінга, Суссексу.

У процесі дослідження використано такі методи дослідження як аналіз та узагальнення наукових праць з проблеми дослідження, контент-аналіз навчальних планів та освітніх програм, систематизація та узагальнення досвіду.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Міжнародні відносини – це галузь, яка постійно змінюється (світова політика, дипломатія, міжнародна економіка), тому вона вимагає від фахівців постійного оновлення знань, роботи з новинами, аналітичними звітами, міжнародними документами, самостійного відстеження геополітичних подій. Без постійної самостійної роботи діяльність таких фахівців швидко втрачає свою професійну



актуальність. Під час аудиторних занять у ЗВО студенти отримують базу для подальшої професійної діяльності, але її продуктивність і ефективність залежить від самостійного здобуття знань. Саме тому лише близько 20 % навчального навантаження фахівців міжнародних відносин становлять аудиторні години, тобто час, відведений на лекції, семінари або консультації, решта 80 % навчального навантаження становить самостійна робота, спрямована на розвиток загальних та професійних знань шляхом опрацювання літературних джерел, підготовки до занять, упорядкування нотаток, виконання індивідуальних або групових завдань тощо (Nilson, 2013). Для якісного виконання самостійної роботи важливими є раціональне використання часу та планування. Для студента це означає навчитися ставити власні цілі; визначати необхідні ресурси; брати на себе відповідальність за своєчасне виконання усіх завдань відповідно до критеріїв оцінювання; ефективно використовувати свій час та відслідковувати прогрес (Fotiadou et al, 2017). Ключовими навичками студентів, необхідними для ефективного здійснення самостійної роботи є: організаційні навички (визначення пріоритетів та раціональність використання часу); навички аналітичного читання та конспектування; рефлексійні навички.

Звісно, той факт, що обсяг самостійної роботи становить приблизно 70–80 % навчального навантаження може спочатку бентежити студентів, оскільки вони побоюються зробити щось не так, наприклад, неправильно зрозуміти інструкції з виконання завдань, пропустити щось важливе при самостійному опрацюванні літератури; дезорієнтуватися у великому обсязі інформації; бути перенавантаженими новою інформацією та завданнями (Saiz-Manzanares & Marticorena-Sanchez, 2020). Для того, щоб не розгубитися, студенти-міжнародники мають виховувати у собі ініціативність, тобто: задавати уточнювальні питання щодо інструкцій або критеріїв оцінювання завдань; приділяти достатньо часу для читання, пошуку інформації та її осмислення; розробити власну систему впорядкування інформації та раціонального використання часу; встановлювати щоденні цілі та кінцеві терміни виконання завдання; здійснювати самоконтроль; коригувати свої підходи до організації самостійної роботи (Loyens et al, 2008).

Аналіз самостійної роботи студентів-міжнародників у провідних університетах Великої Британії дає змогу визначити основні її форми:

- опрацювання літературних джерел для підготовки до семінарів та практичних занять; підготовка презентацій; курсові проекти; академічне письмо;

- виконання аналітичних письмових завдань: аргументовані есе на актуальні теми, на кшталт «Роль НАТО в забезпеченні безпеки Європи», «Причини конфліктів на Близькому Сході» тощо; аналітичні нотатки (симуляція роботи аналітиків та дипломатів – написання меморандумів для урядів країн з пропозицією реальних рішень, аргументацією даних та критичним дослідженням); метод case study для аналізу міжнародних конфліктів, глобальної кризи, дипломатичних провалів або успіхів; дослідницькі роботи; критичні огляди. Такі завдання, як правило, становлять не менше 60 % підсумкової оцінки за модуль (Glazier, 2015);

- дипломна робота – найбільше самостійне дослідження, яке передбачає написання роботи обсягом 8000–10000 слів. Університети Великої Британії пропонують окремі модулі для студентів під супервізією викладачів для написання дипломної роботи (наприклад, «Методи дослідження з міжнародних відносин», «Якісні та кількісні методи дослідження», «Політичний аналіз та методологія»), які готують



студентів до збору даних, академічного письма, стандартів цитування та посилань, етики дослідження (King's college London, 2023);

– формування навичок роботи з програмним забезпеченням SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) для статистичного аналізу, управління даними та їх візуалізації, розвитку аналітичних навичок та методів кількісного аналізу. Це є важливим, оскільки студенти працюють з реальними політичними базами даних, кодують дані, описують статистику, здійснюють кореляційний та регресійний аналіз, інтерпретують політичні дані (Nwaigwe, 2021; Ng, 2020).

Загальне навчальне навантаження для студента денної форми навчання в британських університетах в цілому вважається еквівалентним повній зайнятості (приблизно 40 годин на тиждень). Цей час розподіляється між аудиторними годинами (зазвичай це від 8 до 12 годин на тиждень, включаючи лекції, семіари, практичні заняття) та самостійною роботою (зазвичай близько 20–30 годин на тиждень). В університетах Великої Британії один кредит дорівнює 10 годинам навчання, які включають аудиторні години та самостійну роботу. При цьому, кількість годин на самостійну роботу збільшується з кожним роком навчання.

Останній рік передбачає найбільший обсяг самостійної роботи у зв'язку з написанням дипломної роботи, при цьому навантаження аудиторної і самостійної роботи збалансовується вибірковими модулями (Vovchuk et al., 2021).

Наведемо кілька прикладів співвідношення навчального навантаження на спеціальності «Міжнародні відносини» в провідних університетах Великої Британії:

- Вестмінстерський університет (Westminster University) – для бакалаврів з міжнародних відносин передбачає ~26–28 % навчального часу на заняття (лекції/семіари), а ~72–76 % – на самостійну роботу.

- Королівський коледж Лондона (King's College London) – бакалаврська програма з міжнародних відносин передбачає ~15 % часу на аудиторні заняття та ~85% на самостійну роботу під керівництвом викладачів.

- Ноттінгемський університет Трента (Nottingham Trent University): аудиторне навчання становить близько 10–12 годин на тиждень, що відповідає приблизно 30 % від повного навчального навантаження; решта ~70 % – це самостійна робота.

- Вінчестерський університет (Winchester University) – для спеціальності «Політика та міжнародні відносини» у 1-му році навчання передбачено 204 години аудиторної роботи та 996 годин самостійної роботи. У 3-му році передбачено ~168 годин аудиторних занять проти ~1032 годин самостійної роботи.

Таким чином, студенти витрачають приблизно в два–три рази більше часу на самостійну роботу, ніж на аудиторні заняття, або навіть більше, залежно від закладу.

Простежимо більш детально цю тенденцію на прикладі університету Бірмінгему (Birmingham University). Протягом трьох років програми підготовки бакалаврів міжнародних відносин години на самостійну роботу зростають, а на аудиторну зменшуються.

У таблиці 1 подано приклади співвідношення аудиторної та самостійної роботи у навчальному плані бакалаврів міжнародних відносин (перелік дисциплін не повний, взято лише кілька дисциплін з кожного курсу для відслідковування тенденції).



Таблиця 1

Модуль	Аудиторна робота	Самостійна робота
Перший рік		
Дебати у світовій політиці I	15	100
Шляхи досліджень у галузі міжнародних відносин I	16	84
Глобальна історія	30	70
Другий рік		
Глобальне управління	61	139
Теорія міжнародних відносин	30	170
<i>Вибіркові дисципліни:</i>		
Британська політика	40	160
Цифрова демократія	30	170
Міжнародна політика Східної Азії	30	170
Третій рік		
Дипломна робота	30	370
<i>Вибіркові дисципліни:</i>		
Виклики ліберальній демократії в Європі	30	170
Сучасна міжнародна політична економіка	40	160
Корупція та клієнтизм: глобальна перспектива	30	170

Джерело: University of Birmingham (2025). *International relations BA*.
<https://www.birmingham.ac.uk/study/undergraduate/subjects/politics-international-relations/-and-development-courses/international-relations-ba>

Важливо зауважити, що самостійна робота студентів-міжнародників не є самостійною в буквальному значенні цього слова. Вона, як правило, є керованою наставниками та педагогами. Загалом, самостійна робота на ОП «Міжнародні відносини» у британських університетах має два основних вектори:

1. Самостійне дослідження конкретної теми у рамках офіційно затвердженої університетської теми (зазвичай пропонується успішним обдарованим студентам, які вже раніше здійснювали дослідження з теми, наприклад у вигляді курсового проєкту). В рамках такого дослідження відбувається поглиблене вивчення теми, яка не подається в стандартних модулях. Для виконання такого самостійного дослідження студент має знайти наукового керівника. Ними разом обирається тема, складається план дослідження, яке є офіційно затвердженим як самостійний дослідницький проєкт і на нього відводяться окремі кредити (від 15 до 30) (Pintrich, 2004). Результатом такої самостійної роботи студента може бути написання дипломної роботи або продовження її як післядипломного наукового дослідження (наприклад для отримання ступеня доктора філософії). Так, в межах ОП «Міжнародні відносини» Лондонської школи економіки і політичної науки (London School of Economics and Political Science) на таке дослідження відводиться 30 кредитів, і передбачається практична робота студента за кордоном, аналіз міжнародних баз даних та дослідження політики глобальних інституцій ООН, НАТО, МВФ тощо. В Королівському коледжі Лондона на такі проєкти відводять від 15 до 30 кредитів для дослідження воєнних і конфліктних зон, європейської міжнародної політики, політики Середнього Сходу,



України, НАТО тощо (King's College London, 2023). В університеті Манчестеру така робота передбачає 30 кредитів, і студенти проводять аналіз баз даних щодо конфліктів, компаративний аналіз політики різних країн, міжнародні огляди тощо. В університеті Бірмінгему теж дається 30 кредитів на дослідження з міжнародної безпеки, тероризму, вивчення пост-конфліктної політики, міжнародного управління (University of Birmingham, 2025).

2. Самостійна робота в рамках самоосвіти. Вона передбачає опрацювання наукової літератури, підготовку до написання дипломної роботи, формування професійних навичок для кар'єри в дипломатії або роботи в міжнародних неурядових організаціях, або післядипломне наукове дослідження. Для цього університети пропонують такі ресурси, як відкриті навчальні онлайн-курси, репозитарії, онлайн-платформи, на кшталт MIT's OpenCourseWare, OpenLearn (які надають доступ до відео лекцій, літературних джерел, матеріалів курсів, тестів на самооцінювання, а також подають спрощене або альтернативні пояснення складних теорій та концептів, порівняння різних наукових шкіл) (Sharma & Joshi, 2021). Така самостійна робота часто носить міждисциплінарний характер і передбачає дослідження з суміжних галузей (антропології, економіки, соціології та політології).

Розглянемо на прикладі конкретних університетів організацію самостійної роботи студентів-міжнародників. Так, при університеті Бірмінгема діє Центр академічних навичок (Academic Skills Center), основна мета якого – допомагати студентам з самостійною роботою завдяки широкому спектру високоякісної підтримки (наприклад щодо використання ШІ в навчанні, ресурсів LinkedIn Learning), організації семінарів щодо раціонального ведення нотаток, опрацювання літературних джерел, академічного письма та навичок презентації. Завдяки роботі у Центрі студенти вчаться структурувати академічні есе, вибудовувати аргументи, здійснювати огляд літератури, уникати плагіату, покращувати академічний стиль (University of Birmingham, 2025).

В університеті Редінга (Reading University) для студентів ОП «Міжнародні відносини» самостійна робота може навіть передбачати стажування за кордоном протягом року з метою проведення спеціалізованих досліджень, розвитку практичних навичок ведення переговорів або створення медіапродукції (University of Reading, n.d.).

Окремим видом самостійної роботи студентів-міжнародників є виконання індивідуального дослідницького проєкту, який є складовою інноваційного модуля. Останній передбачає застосування сучасної теорії до реальних проблем з використанням інноваційних методів навчання, таких як гейміфікація або перевернуте навчання, або дослідження актуальних тем, таких як вплив технологій на дипломатію чи роль емоцій у політиці. Інші інноваційні підходи включають використання цифрових інструментів та штучного інтелекту, «не західну» теорію міжнародних відносин, якісні дослідження або навіть симуляційні сценарії, такі як вторгнення позаземних істот, для стимулювання критичного мислення. Такі модулі відрізняються від традиційних, оскільки орієнтовані виключно на студента, передбачають симуляції та випадки з реального життя, є проблемними, проєктно-орієнтованими та базуються на цифрових технологіях. В межах такого модуля студенти не лише відвідують лекції, а самі обирають тему з глобальної політики, аналізують міжнародні дані, вивчають літературу, готують аналітичні звіти та розробляють політичні рішення (University of Reading, 2024).

Розглянемо як реалізуються такі модулі в рамках конкретних освітніх компонентів на прикладі Манчестерського університету:



- ОК «Сучасна теорія міжнародних відносин»: дослідницький проєкт на тему «Сучасні теоретичні підходи (постколоніальний, феміністичний, марксистський) та їх застосування до актуальних питань міжнародної політики».

- ОК «Світові міжнародні відносини»: «Виклики домінуванню Заходу на міжнародній арені та трактування понять «суверенітет» та «держава» в різних частинах світу».

- ОК «Технології та політика»: «Аналіз політичних наслідків технологічних змін, їх вплив на соціальну рівність, демократію та сфери, що виходять за межі традиційної політики».

- ОК «Емоції та дипломатія»: «Роль емоційної динаміки в дипломатичній практиці для глибшого розуміння політичної взаємодії» (Manchester University, n.d.).

На особливу увагу заслуговують інноваційні методи навчання студентів-міжнародників у провідних британських університетах, які базуються переважно на самостійній роботі:

- перевернутий клас: студенти вивчають основний матеріал перед лекцією (наприклад, переглядаючи відео лекцію або працюючи з літературними джерелами) та використовують час лекції для інтерактивних заходів, обговорень та вирішення проблем;

- «мисленнєві експерименти» (thought experiments): метод інтелектуальної роботи для розвитку аналітичного мислення у процесі моделювання уявної ситуації, яка дає можливість перевірити певні теоретичні припущення. Для цього можуть використовуватися гіпотетичні сценарії, наприклад, футуристична антиутопія, щоб заохотити студентів до творчого вирішення проблем;

- цифровий сторітеллінг: використання цифрових інструментів для створення мультимедійних проєктів, які передають розуміння студентами концепцій міжнародних відносин;

- креативні проєкти: наприклад, створення політичної радіопрограми або подкасту в рамках теми модуля;

- моделювання кризових ситуацій: участь у моделюванні переговорів та вирішення конфліктів, як, наприклад, у модулях, присвячених Близькому Сходу (Navran & Krokmalna, 2022).

Останні є особливо ефективним інструментом самостійної роботи студентів міжнародних відносин у Великій Британії, що дозволяє їм застосовувати теорію на практиці, беручи участь у рольових іграх та реалістичних сценаріях, таких як вирішення гуманітарної кризи або реагування на військовий конфлікт. Ці моделювання використовуються британськими університетами для розвитку критичного мислення студентів, навичок ведення переговорів та командної роботи, а також для поглиблення розуміння складних теорій міжнародних відносин через практичний досвід (Horn et al., 2015).

Так, у Королівському коледжі Лондона моделювання кризових ситуацій реалізується шляхом:

- рольових ігор: студенти беруть на себе ролі національних лідерів, дипломатів або чиновників з різних установ, таких як Європейська служба зовнішніх справ (European External Affairs Service);

- навчання на основі сценаріїв: студенти повинні реагувати на ескалацію, кризу (вигадану), розробляючи та реалізуючи національні стратегії;



– складання меморандумів і резолюцій, участь у переговорах та вирішення конфліктів;

– інтеграції теорії у практику: симуляції дозволяють студентам перевірити теорії міжнародних відносин на реальних ситуаціях, що сприяє кращому розумінню складнощів практичної реалізації теоретичних концепцій (King's College London, 2023).

Симуляції розвивають навички командної роботи, комунікації та вирішення проблем; сприяють більш активній громадянській залученості та політичному інтересу поза межами аудиторії; забезпечують студентам безпечний простір для прийняття важливих рішень і розуміння наслідків цих рішень без реальних наслідків (Epley, 2016).

Цікаві форми самостійної роботи студентів-міжнародників можна спостерігати у Лондонському університеті, зокрема проєкт Капстоун. Він подібний до курсової роботи, але є більш практико-орієнтованим проєктом з академічним підґрунтям. Він може передбачати детальний аналіз певної політики, дослідницьку роботу або групову діяльність на основі симуляції. Його суть полягає у тому, що обирається реальна проблема міжнародної політики, яка вимагає оригінального дослідження та вирішення (аналіз причин міжнародного конфлікту, вплив зовнішньої політики на економіку та соціальне життя, кібербезпека, гендерна рівність у політиці тощо). Проєкт дозволяє студентам продемонструвати знання та навички, отримані протягом навчання, поєднуючи теорію та практику й часто передбачаючи збір первинних або вторинних даних. Є два основних формати проєкту: субстантивна дослідницька робота, тобто поглиблене авторське дослідження, яке засноване на первинних та вторинних джерелах і виконане в рамках академічного письма (University of London, n.d.); практичний/прикладний проєкт: командний проєкт, у якому студенти працюють з викладачем-наставником для вирішення складної, політично орієнтованої проблеми для замовника – часто некомерційної організації. Цей формат зосереджений на практичному застосуванні знань, командній роботі та відносинах з клієнтами.

Останні проєкти Капстоуна в Лондонському університеті (за 2022-2025 роки) стосувалися таких тем: «Вплив зовнішньої політики на регіональний конфлікт»; «Кібербезпека та гібридна війна»; «Гендер, раса та безпека»; «Розвиток та управління: взаємозв'язок між конфліктом, розвитком та державотворенням»; «Оцінка впливу пандемії COVID-19 на туризм та економічну стабільність країни»; «Права людини та соціальні питання: правосуддя та права людини в конкретних контекстах»; «Економічний та соціальний вплив локдаунів на вразливі групи населення»; «Боротьба жінок у певних професіях» тощо (Borelli et al, 2021).

Такий проєкт виконується під керівництвом наукового керівника на основі розробленого плану, який обов'язково передбачає вступ, огляд передумов та теоретичної основи дослідження, гіпотезу, методологію дослідження, збір та аналіз даних, результати та висновки.

Також у Лондонському університеті є можливість для студентів самостійно працювати над конкретною нішевою темою, яка не охоплюється стандартними модулями освітньої програми. Для таких студентів може бути розроблено індивідуальний курс навчання.

Цікавим фактом є те, що університетом Кента був розроблений посібник Skills for Academic Success Team, який окреслює можливості та особливості організації самостійної роботи студентів і складається з 4 основних розділів: покрокова інструкція щодо планування та організації самостійної роботи; розвиток



академічних навичок; методологія проведення дослідження; самооцінювання та рефлексія. Окрім того, університетом пропонуються модулі з методології та розвитку дослідницьких навичок та підготовки до самостійного дослідження – курси, які готують студентів до проведення власних досліджень, використання якісних та кількісних методів їх здійснення, планування курсового проєкту/дипломної роботи (University of Kent, n.d.).

Ланкастерський університет в межах самостійної роботи студентів організовує емпіричні (наприклад, інтерв'ю, аналіз даних) або кабінетні дослідження (використання вторинних джерел і літератури) залежно від вимог модуля та обраної студентом теми.

В університеті Суссексу під самостійною роботою студентів розуміється написання курсових робіт та письмових завдань (есе, звітів, програмних документів або інших робіт, що призначаються протягом року, є виключно самостійними й вимагають критичного мислення). Як і в решті британських університетів, велика увага приділяється написанню дипломної роботи, і передбачається обов'язковий модуль з підготовки студентів до цього (модуль розрахований на 300 годин і включає семінари з методики (шість 2-годинних занять), консультації з науковим керівником (три 30-хвилинні зустрічі) і близько 288 годин самостійної роботи) (University of Sussex, 2025).

У Манчестерському університеті перед написанням дипломної роботи студенти вивчають основні методи дослідження (кількісні та якісні) та теоретичні дисципліни (наприклад, «Навички дослідження», «Теорія міжнародних відносин», «Критичні підходи до дослідження») (Manchester University, n.d.). Цікавим є той факт, що, наприклад, у цьому університеті та університеті Лестера (Leicester University) дозволяються альтернативні «проєкти» замість офіційної дипломної роботи, виконання яких передбачає більшу кількість вибіркових модулів (приблизно на 30 кредитів) + власне дослідницький проєкт/курсова робота або стажування (Lancaster University, 2025). Часто студенти обирають таку траєкторію закінчення навчання, оскільки вона є більш гнучкою, не вимагає виконання складної академічної роботи (дипломної). Часто її обирають студенти, які не мають намір продовжувати наукову роботу після закінчення бакалаврату, а мають на меті обрати більш практико-орієнтований підхід, тобто будувати політичну кар'єру в дипломатії, неурядових організаціях тощо.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, на спеціальності «Міжнародні відносини» в університетах Великої Британії освітніми програмами передбачено, що більша частина навчального навантаження (приблизно 70–80 %) відводиться на самостійну роботу, яка має на меті не лише отримання студентами професійних знань, а й розвиток їх дослідницьких та аналітичних навичок. Оцінювання такої роботи варіюється залежно від модуля, але часто включає презентації, групові проєкти та письмові роботи.

Самостійна робота студентів-міжнародників в університетах Великої Британії покликана розвивати їх критичне мислення шляхом опрацювання літературних джерел, виконання аналітичних письмових завдань, дослідницьких проєктів тощо. При цьому студенти мають можливість обрати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням власних інтересів, наприклад, самостійно обирати для дослідження актуальні теми глобальної політики. Велика увага при цьому приділяється якості виконання досліджень відповідно до стандартів академічного письма (правильність посилань та цитувань, структурована аргументація, розуміння методології). Університети



готують здобувачів до реальних академічних та практичних досліджень, які випускники факультетів міжнародних відносин успішно проводять в аналітичних центрах, дипломатичних службах, неурядових організаціях тощо.

Перспективами подальших розвідок вважаємо вивчення можливостей запозичення передового досвіду Великої Британії з організації самостійної роботи студентів-міжнародників в освітній простір України, зокрема таких інноваційних форм самостійної роботи, як проєкт Капстоун, моделювання кризових ситуацій, симуляції, впровадження інноваційного модуля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Borelli, P. C., Rinaldi, P. N., Machado, R. S., & Pinotti, T. de M. (2021). Teaching and learning international relations professional skills through simulations. In J. Lüder (Ed.), *Signature Pedagogies in International Relations. E-International Relations*.
2. Cazan, A.-M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 640–644.
3. Epley J. (2016). Learning by doing: Using an online simulation game in an international relations course. *Journal of Interactive Learning Research*, 27(3), 201–218.
4. Fotiadou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2017). Learner autonomy and self-regulated learning in open and distance education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 20(2), 95–110.
5. Glazier R. (2015). Teaching international relations. In: Ishiyama J, Miller WJ, Simon E. (Eds.), *Handbook on teaching and learning in political science and international relations* (pp. 265–276). Cheltenham: Edward Elgar.
6. Havran, M., & Krokmalna, Z. (2022). Improving international relations specialists training system in the context of European integration (experience of Poland). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*, Серія 5: Педагогічні науки, (Спец. issue 1), 11–16.
7. Horn, L., Rubin, O., & Schouenborg, L. (2015). Undead pedagogy: How a zombie simulation Can contribute to teaching international relations. *International Studies Perspectives*, 17(2), 187–201.
8. King's College London. (2023). *International Relations: Teaching and Modules*. <https://www.kcl.ac.uk/study/undergraduate/courses/international-relations-ba/teaching>
9. Lancaster University. (2025). *International Relations BA Hons*. <https://www.lancaster.ac.uk/study/undergraduate/courses/international-relations-ba-hons-6t99/2026/#structure>
10. Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411–427.
11. Manchester university. (n.d.) *BSocSc Politics and International Relations*. <https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2026/00675/bsocsc-politics-and-international-relations/>
12. Ng, M. (2020). Preparing students for self-directed learning: A conceptual model. *Active Learning in Higher Education*, 21(4), 311–324.
13. Nwaigwe, Ch. (2021). *Application of the statistical package for the social sciences (SPSS)*. https://www.researchgate.net/publication/350312102_Application_of_the_statistical_package_for_the_social_sciences_SPSS



14. Nilson, L. B. (2013). Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills. Stylus.
15. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
16. Sáiz-Manzanares, M. C., & Marticorena-Sánchez, R. (2020). Self-directed learning and higher education: A metacognitive model. *Frontiers in Psychology*, 11, 543.
17. Sharma, S., & Joshi, A. (2021). Self-directed learning in higher education: Processes, practices, and outcomes. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(6), 45–60.
18. University of Birmingham. (2025). *International relations BA*. <https://www.birmingham.ac.uk/study/undergraduate/subjects/politics-international-relations-and-development-/courses/international-relations-ba>
19. University of Kent. (n.d.). *Independent Learning*. <https://student.kent.ac.uk/studies/independent-learning>
20. University of London. (n.d.) *BSc International Relations*. <https://www.london.ac.uk/study/courses/undergraduate/bsc-international-relations>
21. University of Reading. (n.d.) *Politics and international Relations*. <https://www.reading.ac.uk/politics-international-relations/>
22. University of Reading. (n.d.) *PO3DIP: Dissertation in Politics and International Relations*. <https://www.reading.ac.uk/modules/documents?acyear=2025%252/f6&modcode=PO3DIP&schoolcode=PPE%20ECO%7CPPE%20PHIL%7CPPE%20POL>
23. University of Succex. (2025). *Introduction to International Relations (L2008)*. <https://www.sussex.ac.uk/study/modules/undergraduate/2025/99893-introduction-to-international-relations>
24. Vovchuk, L., Iovcheva, A., Habro, I., Pohorielova, I., & Oleksenko, R. (2021). *Peculiarities of teaching the students of the specialty International Relations, Law and History professional disciplines*. American Linguist Association. KHEY



Дата першого надходження статті: 04 вересня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 17 листопада 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-16](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-16)

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

**ЕВОЛЮЦІЯ БРИТАНСЬКОЇ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ:
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ**

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена компаративному аналізу еволюції британської системи професійного становлення тренерів-викладачів протягом 2001–2025 років. Охарактеризовано діяльність ключових організацій: UK Coaching (колишнього Національного фонду тренерської діяльності – National Coaching Foundation) та CIMSPA (Чартерного інституту управління спорту та фізичної діяльності – Chartered Institute for the Management of Sport and Physical Activity). Проаналізовано основні нормативно-правові документи, що регулюють діяльність у сфері тренерської освіти. Встановлено, що британська модель є прикладом завершеного циклу системної трансформації, яка тривала понад два десятиліття.

Виявлено, що у період 2001–2005 років основні зміни включали стратегічне планування через документ-візію розвитку тренерства Великої Британії (UK Vision for Coaching), який визначив амбітну мету створення провідної світової системи тренерської підготовки з трирівневою структурою реалізації та масштабним залученням зацікавлених сторін через саміти з тренерської підготовки. Підкреслено, що з подальшим розвитком спортивної галузі британська система адекватно реагувала на виклики через впровадження Сертифіката тренера Великої Британії як схеми затвердження кваліфікацій для 31 виду спорту. Встановлено, що у період 2011–2020 років відбулася професіоналізація через формування CIMSPA з чартерним статусом та розробку професійних стандартів. Розглянувши сучасний етап розвитку, було з'ясовано, що період 2020–2025 років характеризується інтеграцією через історичне об'єднання реєстрів з охопленням 600 тисяч професійних ролей та запровадження професійного статусу з почесними званнями.

Ключовими характеристиками британської моделі визначено дуальну систему з паралельними університетською та федеративною траєкторіями, доказовий підхід до реформ, поступову професіоналізацію, інтеграцію рефлексивної практики та визнання цінності неформального навчання. Для України запропоновано адаптацію британського досвіду через створення гібридної моделі підготовки, Українського інституту тренерської підготовки, п'ятирівневої Національної рамки кваліфікацій та пілотне тестування рекомендацій. Підкреслено необхідність реалістичних часових рамок 15–20 років з обов'язковим доказовим моніторингом та залученням



усіх зацікавлених сторін при збереженні можливості уникнення британських помилок у сфері гендерної рівності та нехтування рефлексивною практикою.

Ключові слова: компаративна педагогіка, професійне становлення, тренер-викладач, Велика Британія, сертифікат тренера, CIMSPA, дуальна система, системна трансформація.

THE EVOLUTION OF THE OF COACH-EDUCATORS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE UK: A COMPARATIVE ANALYSIS

ABSTRACT

The article presents a comparative analysis of the evolution of the British system of professional development for coach-educators during 2001–2025. The activities of key organizations – UK Coaching (formerly National Coaching Foundation) and CIMSPA (Chartered Institute for the Management of Sport and Physical Activity) are characterized. The main regulatory documents governing coaching education are analyzed. It is established that the British model represents a completed cycle of systemic transformation spanning over two decades.

The period of 2001–2005 included strategic planning through UK Vision for Coaching document, which defined ambitious goal of creating world leading coaching system with three-tier implementation structure and extensive stakeholder engagement through UK Coaching Summits. It is emphasized that with sports sector development, the British system adequately responded to challenges through UK Coaching Certificate implementation as endorsement scheme for 31 sports. The period of 2011–2020 witnessed professionalization through CIMSPA formation with chartered status and professional standards development. Examining current development stage, the period of 2020–2025 is characterized by integration through historic registers merger covering 600,000 professional roles and Professional Status launch with postnominals.

Key characteristics of British model include dual track system with parallel university and federation pathways, evidence-based reform approach, gradual professionalization, reflective practice integration, and informal learning value recognition. For Ukraine, British experience adaptation through hybrid training model creation, Ukrainian Coaching Institute establishment, five-level National Qualifications Framework, and recommendations pilot testing is proposed. The necessity of realistic 15-20 years timeline with mandatory evidence-based monitoring and all stakeholders' involvement while avoiding British mistakes in gender equity and neglect of reflective practice is emphasized.

Keywords: comparative pedagogy, professional development, coach-educator, Great Britain, UK Coaching Certificate, CIMSPA, dual track system, systemic transformation.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти і спорту характеризується зростанням вимог до якості професійної підготовки фахівців, здатних ефективно поєднувати педагогічну та тренерську діяльність. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема професійного становлення тренера-викладача як суб'єкта освітньо-виховного процесу та носія професійних цінностей фізичної культури і спорту. Зміна соціальних запитів, інтернаціоналізація освіти, інтеграція національних систем підготовки кадрів у європейський та світовий освітній простір зумовлюють необхідність наукового осмислення шляхів і механізмів професійного становлення тренерів-викладачів у різних країнах.



Компаративна педагогіка як галузь педагогічної науки забезпечує методологічний інструментарій для вивчення, аналізу та порівняння освітніх систем різних країн. Засновники педагогічної компаративістики заклали теоретичні засади вивчення освітніх систем з урахуванням культурно-історичних, соціально-економічних та політичних факторів їх розвитку (Василук, 2002; Сбруєва, 2021). Сучасні дослідники розвинули методологічний апарат порівняльної педагогіки, запропонувавши багаторівневі моделі аналізу освітніх явищ (Чепіль, 2018). Порівняння моделей підготовки тренерів-викладачів дає змогу виявити як універсальні закономірності формування професійної компетентності, так і культурно-специфічні особливості, що мають бути враховані при адаптації зарубіжного досвіду.

Британська система професійної підготовки тренерських кадрів являє собою показовий приклад системної трансформації, що тривала понад два десятиліття та призвела до створення високопрофесіоналізованої моделі з міжнародним визнанням. Історичний розвиток спортивного тренерства у Великій Британії детально описано, підкреслюється еволюція від аматорських традицій до професіоналізованої системи (Day & Carpenter, 2015). Вибір Великої Британії як об'єкта компаративного дослідження зумовлений кількома чинниками. По-перше, британський досвід характеризується високим рівнем документованості кожного етапу реформ через політичні документи та емпіричні дослідження, що дозволяє застосувати доказовий підхід до аналізу. По-друге, Україна, як і Британія у 1990-х роках, стикається з необхідністю балансування між державним регулюванням та професійною автономією при збереженні університетських традицій. По-третє, завершеність циклу трансформації дозволяє оцінити довгострокові наслідки прийнятих рішень та виявити ключові фактори успіху системних змін.

Однією з основних причин становлення якісної системи підготовки тренерів-викладачів у Великій Британії є наявність стандартів, розроблених професіоналами галузі, а також постійне та стабільне оновлення цих стандартів, що дозволяє системі відповідати сучасним професійним вимогам на конкурентному ринку праці. Тому актуальним у цьому контексті є вивчення досвіду системної трансформації нормативно-правової бази, що у свою чергу передбачає оновлення освітніх програм, методів, засобів та способів професійної підготовки.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у застосуванні компаративної методології до аналізу еволюції британської системи професійного становлення тренерів-викладачів з виявленням ключових етапів трансформації та формулюванням обґрунтованих висновків для модернізації української системи підготовки тренерських кадрів.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці засновників педагогічної компаративістики. Теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки у контексті розвитку освітніх систем розглянуто у працях, де підкреслюється важливість об'єктивності, історизму, системності та культурної відповідності при порівняльному аналізі освітніх систем різних країн. Увага приділяється систематизації досвіду розвитку вищої освіти у різних країнах, а також методологічним основам порівняльно-педагогічних досліджень, включаючи принципи відбору об'єктів порівняння, методи аналізу та інтерпретації результатів (Василук, 2002; Сбруєва, 2021; Чепіль, 2018).

Компаративістський підхід передбачає використання принципів об'єктивності, що вимагає неупередженого аналізу освітніх практик без їх апіорного оцінювання.



Принцип історизму зумовлює необхідність розгляду процесів професійного становлення в їх динаміці та взаємозв'язку з історичним розвитком освітніх традицій. Системність передбачає комплексне вивчення всіх компонентів системи професійної підготовки у їх взаємодії та взаємозумовленості. Культурна відповідність як методологічний принцип особливо важлива при дослідженні професійного становлення тренерів-викладачів, оскільки спортивно-педагогічна діяльність тісно пов'язана з національними традиціями фізичної культури, соціальними уявленнями про роль спорту в суспільстві та культурними практиками тілесного виховання.

Емпіричну базу дослідження становлять офіційні політичні документи Великої Британії, що визначали стратегічні напрями розвитку системи підготовки тренерів-викладачів. Документ «Візія розвитку тренерства Великої Британії» визначив амбіційну стратегічну мету створення системи світового рівня з культурою інновацій та безперервного професійного розвитку (UK Sport, 2001). Система тренерства Великої Британії деталізувала триступеневу структуру реалізації реформ на стратегічному, програмному та імплементаційному рівнях (Sports coach UK, 2008). Документи «Стратегія спорту Англії» (Sport England Strategy) та «Працюючи з активною нацією» (Working in an Active Nation) окреслили сучасний етап розвитку системи з акцентом на професійних стандартах та статус сертифікованого фахівця (Sport England Strategy, 2016; Working in an Active Nation, 2018).

Важливими емпіричними джерелами є дослідження, що виявили критичні прогалини та напрями розвитку системи. Дослідження рефлексивної практики у програмах підготовки тренерів виявило, що більшість програм національних федерацій з видів спорту не розвивали рефлексивні навички тренерів, фокусуючись на тому «що тренувати», а не на тому, «як навчатися через тренування», що значно обмежувало ефективність практичного досвіду та вимагало створення системних рамок для розвитку рефлексивних навичок у межах формальних освітніх структур (Knowles et al., 2001). Неформальне навчання залишалося домінуючим способом професійного розвитку тренерів навіть після впровадження стандартизованих програм, що змусило переосмислити роль формальної освіти – не конкурувати з неформальним навчанням, а інтегруватися з ним (Cushion et al., 2010).

Методологія дослідження включає комплекс взаємодоповнюючих методів. Історико-педагогічний аналіз використовувався для виявлення передумов, етапів та тенденцій розвитку британської системи в хронологічній послідовності з виокремленням критичних точок трансформації. Компаративний метод застосовувався для порівняння різних етапів еволюції британської моделі та виявлення універсальних закономірностей системних змін. Контент-аналіз документів дозволив систематизувати інформацію з політичних документів та офіційних джерел, виявити ключові концепти та пріоритети кожного етапу реформування. Ситуативний підхід використовувався для детального вивчення окремих реформ та їх наслідків з метою розуміння механізмів прийняття рішень та факторів успіху чи неуспіху конкретних ініціатив.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Компаративний аналіз британської системи професійного становлення тренерів-викладачів виявив чотири ключові етапи трансформації протягом 2001-2025 років, кожен з яких демонструє специфічні закономірності системних змін. Перший етап, що охоплює період 2001–2005 років, характеризувався стратегічним плануванням та формулюванням візії майбутньої системи. Документ «Візія розвитку тренерства Великої Британії» визначив амбіційну мету створення системи світового рівня до



2016 року з культурою інновацій, інклюзивності та безперервного професійного розвитку (UK Sport, 2001). Цей документ не був просто декларативною заявою, а передбачав конкретну триступеневу структуру реалізації, що забезпечувала залучення всіх рівнів системи до процесу трансформації.

На стратегічному рівні відповідальність несли організації UK Sport та Sport England, які визначали загальні напрями політики та забезпечували фінансування реформ. На рівні програм та менеджменту працювали національні федерації з видів спорту та розробники програм для тренерів, які розробляли конкретні освітні програми для своїх видів спорту з урахуванням загальних стратегічних напрямів. На рівні впровадження діяли тренери-викладачі, тьютори та самі тренери, які безпосередньо реалізовували програми підготовки. Така структура забезпечувала вертикальну інтеграцію системи та горизонтальну координацію між різними видами спорту.

Важливим елементом процесу стали саміти з тренерської підготовки Великої Британії, що відбувалися у період 2006–2008 років та залучили майже тисячу зацікавлених сторін для консультацій щодо напрямів розвитку системи. Цей масштабний процес консультацій забезпечив легітимність та підтримку майбутніх реформ з боку всіх учасників системи, від політичного керівництва до тренерів-практиків. Такий підхід до широкого залучення зацікавлених сторін став одним із ключових факторів успіху британської трансформації, оскільки дозволив уникнути опору змінам та забезпечити широку підтримку впроваджуваних ініціатив.

Другий етап трансформації, що охоплює період 2005–2010 років, характеризувався стандартизацією через впровадження сертифіката тренера (UK Coaching). Ця революційна схема затвердження створила єдині стандарти якості без нівелювання специфіки видів спорту. До 2010 року тридцять один вид спорту отримав затвердження сертифіката UK Coaching, від рибальства до боротьби, що свідчить про універсальність та адаптивність цієї системи. П'ятирівнева структура сертифіката UK Coaching включала Рівень 1 для роботи під наглядом кваліфікованого тренера, Рівень 2 для самостійного проведення занять, Рівень 3 для планування річних програм підготовки, Рівень 4 для роботи на рівні тренування спортивної підготовки з інноваційними методиками та Рівень 5 для підготовки спортсменів найвищого рівня, хоча не всі види спорту впровадили цей найвищий рівень. Кожен рівень мав чіткі вимоги до знань, умінь, досвіду та практичної підготовки, що забезпечувало прозорість та зрозумілість системи для всіх учасників.

Важливою проблемою, виявленою в період запровадження сертифіката UK Coaching, стала відсутність розвитку рефлексивних навичок у більшості програм підготовки тренерів. Дослідження, що аналізувало шість програм підготовки від різних національних федерацій з видів спорту, показало критичну прогалину у тому, що більшість програм фокусувалися виключно на технічних аспектах тренування замість розвитку здатності навчатися з власного досвіду (Knowles et al., 2001). Автори сформулювали ключовий висновок про те, що тренери-викладачі не можуть припускати, що розвиток рефлексивних навичок відбудеться природним чином без спеціально розроблених педагогічних інтервенцій. Це призвело до системного впровадження структурованих рефлексивних рамок у програми підготовки, включаючи обов'язкове ведення рефлексивних журналів як компонент оцінювання, відеоаналіз власної тренерської практики з наступним обговоренням, сесії взаємного оцінювання для взаємного аналізу та навчання, а також розвиток програм менторства, де досвідчені тренери систематично працювали з початківцями над розвитком рефлексивного мислення.



Паралельно з розвитком формальних програм сертифікації важливим відкриттям періоду 2000-х років стало визнання цінності неформального та інформального навчання. Огляд літератури, підготовлений для Sports Coach UK, підтвердив, що неформальне навчання через практичний досвід та взаємодію з іншими тренерами залишалося домінуючим способом навчання навіть після впровадження формальних програм сертифікації (Cushion et al., 2010). Дослідження показало, що тренери часто більше цінують досвід та взаємне навчання, а не формальні знання з курсів, і що спільноти практиків відіграють критичну роль у професійному розвитку. Це розуміння призвело до переосмислення ролі формальної освіти: замість того, щоб конкурувати з неформальним навчанням, система почала шукати способи інтеграції та взаємодоповнення різних форм професійного розвитку.

Третій етап трансформації, що охоплює період 2011–2020 років, характеризувався професіоналізацією через формування CIMSPA як Чартерного інституту управління спортом та фізичною активністю. Цей процес був поетапним та мав глибоке історичне коріння. У 2011 році було створено CIMSPA через злиття Інституту спорту, парків та дозвілля та Інституту спорту та управління рекреацією, організацій, які походять ще з 1921 року. У 2012 році організація отримала Королівську хартію від Таємної ради, що є найвищою формою професійного визнання у Великій Британії, порівняною зі статусом сертифікованого фахівця медичних, юридичних чи інженерних професійних організацій. У 2013 році статус було остаточно ратифіковано з новою структурою управління та трирічним бізнес-планом. Це досягнення ознаменувало перехід від простого координуючого органу до повноцінного професійного інституту з правом встановлювати стандарти, сертифікувати фахівців та представляти інтереси професії на національному рівні.

Амбітний проект CIMSPA з розробки професійних стандартів, що тривав з 2013 по 2015 рік, став наступним кроком у професіоналізації сектору. Через партнерство з роботодавцями індустрії дозвілля, організаціями з присудження кваліфікацій та технічними експертами, через широке залучення сектору було розроблено стандарти, які визначали мінімальні знання, навички та поведінкові компетентності для кожної ролі в секторі спорту та фізичної активності. Ці стандарти охоплювали весь спектр ролей від інструктора тренажерного залу та персонального тренера до вчителя плавання, тренера різних рівнів, рятувальника, розробника програм для тренерів, менеджера та керівника. Документ «До активної нації» офіційно підтримав CIMSPA, виділивши 1,2 мільйона фунтів на два роки для розробки та впровадження єдиної системи стандартів для всіх професіоналів спорту і фізичної активності (Sport England, 2016).

Документ «Працюючи в активній нації: стратегія професійної робочої сили» ще більше зміцнила позиції CIMSPA та окреслила стратегію розвитку професійної робочої сили (Sport England, 2018). Того ж року CIMSPA та UK Coaching запустили спільні професійні стандарти для тренерів, організовані навколо восьми груп компетентностей: максимізація досвіду учасників, створення безпечного та інклюзивного середовища, розуміння організаційної ролі, професійна практика, робота в тренерській команді, планування та проведення сесій, планування та впровадження програм, дотримання галузевого законодавства. Ці компетентності стали основою для розробки програм підготовки, систем оцінювання та безперервного професійного розвитку, забезпечуючи єдиний підхід до професійних стандартів у всьому секторі.

Четвертий етап трансформації, що охоплює період 2020–2025 років, характеризувався інтеграцією через історичне об'єднання реєстр професіоналів



сектору. Двадцять сьомого лютого 2020 року виконавчий директор Sport England Тім Холлінгсворт зробив історичне оголошення про те, що CIMSPA та UK Coaching підписали угоду про злиття Реєстру професіоналів з фізичних вправ з Каталогом вправ і фітнесу CIMSPA, створивши єдиний реєстр для всіх фахівців фізичної активності. Це була кульмінація багаторічних зусиль щодо об'єднання фрагментованого сектору. Вперше в історії вся робоча сила, що налічувала близько 50 тисяч спортивних професіоналів у понад 600 тисячах ролей, об'єдналася під єдиною професійною організацією. Це досягнення ознаменувало завершення шляху від фрагментованої системи початку 2000-х років до повністю інтегрованої професіоналізованої системи зі статусом сертифікованого фахівця, єдиними стандартами, прозорою системою кваліфікацій та комплексним механізмом безперервного професійного розвитку.

У вересні 2025 року CIMSPA запустила систему професійного статусу з почесними званнями MCIMSPA, FCIMSPA, CCIMSPA, а також сертифікованими варіантами. Ці звання, подібні до звань у медичній або інженерній професіях, надають чітко визначений титул, цифрові активи для демонстрації статусу в професійних мережах, та гарантію навичок, надійності, етики для роботодавців та клієнтів. Статус заробляється через навчання, тобто досягнення певних кваліфікацій та компетентностей, та підтримується через безперервний професійний розвиток, тобто обов'язкове щорічне професійне навчання. Це завершення циклу професіоналізації від початкових зусиль Національного фонду тренерської підготовки у 1980-х роках до сертифікованої професійної організації з понад 600 тисячами ролей у 2025 році демонструє масштаб та амбіційність британської трансформації.

Аналіз британської моделі виявив низку характеристик, що мають універсальне значення для компаративних досліджень. Дуальна система забезпечує паралельне існування двох траєкторій підготовки: університетського шляху для тих, хто прагне академічної кар'єри, дослідницької діяльності або викладання в університетах, та шляху національних федерацій для швидкого входу в практичну тренерську діяльність з визнанням попереднього спортивного досвіду. Інтеграція цих шляхів через механізми визнання попереднього навчання створює можливості вертикальної мобільності, коли тренер може починати з короткого курсу національної федерації з видів спорту, працювати в галузі, і згодом продовжити освіту в університеті. Провідні британські університети, такі як Лафборо (Loughborough), Бірмінгем (Birmingham), Бат (Bath), Лідс-Беккет (Leeds Beckett), Манчестер Метрополітен (Manchester Metropolitan), пропонують акредитовані програми з поєднанням теорії, практики та наукових досліджень, що включають понад 120 годин практики у спортивних організаціях та характеризуються подвійною акредитацією від CIMSPA та UK Coaching, що забезпечує високі показники працевлаштування випускників.

Доказова політика забезпечує, що кожна реформа базується на емпіричних дослідженнях з обов'язковим моніторингом результатів. Опитування MORI, проведене у 2004 році і яке охопило понад тисячу тренерів, виявило 17 категорій професійних проблем, що стали основою для формулювання напрямів реформ. Дослідження про рефлексивну практику призвело до системного впровадження структурованих рефлексивних рамок у програми підготовки (Knowles et al., 2001). Огляд про неформальне навчання спричинив переосмислення ролі формальної освіти та пошук способів інтеграції різних форм професійного розвитку (Cushion et al., 2010). Така доказова методологія забезпечила, що британські реформи базувалися не на припущеннях чи ідеологічних переконаннях, а на конкретних даних про потреби та виклики системи.



Поступова професіоналізація протягом двох десятиліть дозволила уникнути опору зацікавлених сторін та забезпечила легітимність змін. Від початкового стратегічного планування через «Візію розвитку тренерства Великої Британії» у 2001 році до статусу сертифікованого фахівця CIMSPA у 2013 році та завершення циклу об'єднання реєстрів у 2020 році британська система пройшла шлях поступової, але послідовної трансформації. Кожен етап будувався на досягненнях попереднього, створюючи міцний фундамент для наступних кроків. Така поступовість дозволила всім учасникам системи адаптуватися до змін, розвинути необхідні компетентності та інфраструктуру, а також сформувати культуру безперервного професійного розвитку як природну частину професійної ідентичності тренера.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведений компаративний аналіз еволюції британської системи професійного становлення тренерів-викладачів протягом 2001–2025 років дозволив виокремити ключові закономірності системної трансформації, що мають універсальне значення для модернізації національних систем підготовки тренерських кадрів. Британська модель демонструє, що успішна трансформація є неодмінно поступовим процесом: від стратегічного планування через стандартизацію та професіоналізацію до повної інтеграції британська система пройшла шлях у двадцять п'ять років. Доказовий підхід, де кожна реформа базується на емпіричних дослідженнях з систематичним моніторингом результатів, забезпечив легітимність та ефективність змін. Широке залучення зацікавлених сторін через саміти з тренерської підготовки Великої Британії та інші механізми консультацій забезпечив підтримку реформ через залучення всіх учасників системи.

Для модернізації української системи професійного становлення тренерів-викладачів на основі компаративного аналізу британського досвіду сформульовано низку конкретних рекомендацій. Першочерговою є розробка гібридної моделі підготовки з паралельними траєкторіями: університетська підготовка для академічної кар'єри та федеративна сертифікація для швидкого входу в професію з механізмами інтеграції через визнання попереднього навчання. Другою рекомендацією є створення Українського інституту тренерської підготовки як професійної асоціації для координації між федераціями та університетами, розробки професійних стандартів, акредитації програм безперервного професійного розвитку та представлення інтересів професії. Третьою рекомендацією є впровадження п'ятирівневої Національної рамки кваліфікацій з чіткими критеріями для кожного рівня та можливостями вертикальної мобільності. Критично важливим є пілотне тестування всіх рекомендацій у кількох видах спорту перед масовим впровадженням.

Принципово важливим є усвідомлення реалістичних термінів трансформації. Британський досвід показує, що системна трансформація потребує десятиліть. Україна, маючи переваги використання готових рішень та сучасних технологій, може скоротити цей час до 15–20 років, але не може обійти закони поступовості та необхідності консенсусу зацікавлених сторін. При цьому Україна має можливість не повторювати британські помилки зокрема в сфері гендерної рівності через впровадження проактивної політики з самого початку реформ та своєчасне впровадження структурованих рефлексивних рамок у всі програми підготовки.

Перспективи подальших розвідок включають емпіричну перевірку запропонованих рекомендацій через пілотні програми з ретельним моніторингом результатів, розширення компаративного аналізу на інші національні моделі для виявлення



додаткових кращих практик, дослідження специфіки адаптації британських рішень до українського контексту з урахуванням особливостей сучасного навчального процесу та традицій вітчизняної вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк, А., Корсак К., & Яковець Н. (2002). *Нариси з порівняльної педагогіки: навчальний посібник*. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ.
2. Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). *Coach learning and development: A review of literature*. Leeds: Sports Coach UK. <https://www.ukcoaching.org/resources/topics/research/coach-learning-and-development>
3. Day, D., & Carpenter, K. (2015). A History of Sports Coaching in Britain. In R. L. Jones & K. Kingston (Eds.), *An Introduction to Sports Coaching: Connecting Theory to Practice* (pp. 15-30). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126516>
4. Duffy, P., North, J., & Muir, B. (2013). Understanding the impact of sport coaching on legacy. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 5(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/19406940.2012.665380>
5. Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A., & Nevill, A. (2001). Developing the reflective sports coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. *Reflective Practice*, 2(2), 185–207. <https://doi.org/10.1080/14623940120071370>
6. Sport England. (2016). *Towards an Active Nation Strategy 2016-2021*. London: Sport England. <https://sportengland-production-files.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/sport-england-towards-an-active-nation.pdf>
7. Sport England. (2018). *Working in an Active Nation: Professional Workforce Strategy*. London: Sport England. <https://www.sportengland.org/news/working-in-an-active-nation-the-professional-workforce-strategy-for-england>
8. Sports coach UK. (2008). *The UK Coaching Framework: A 3-7-11 Year Action Plan*. Leeds: Coachwise. <https://www.ukcoaching.org/resources/topics/research/the-uk-coaching-framework>
9. Сбруєва, А. А. (2021). *Порівняльна педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. СумДПУ імені А. С. Макаренка.
10. Чепіль, М. М. (2018). *Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень*. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.



Дата першого надходження статті: 12 вересня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 27 листопада 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-17](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-17)

Аспірант, **ІВАН ДРИГА**

Хмельницький національний університет, Україна

e-mail: dryhaio@khmnu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8612-6232>

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена ґрунтовному розкриттю сутності та змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Японії в умовах глибокої трансформації системи освіти, глобалізації ринку освітніх послуг та посилення ролі іноземних мов як інструменту економічної та культурної інтеграції. Підкреслюється, що японська модель підготовки педагогічних кадрів сформувалася під впливом поєднання традиційної ціннісної культури та сучасних інноваційних стратегій. Вона базується на концепції безперервного професійного розвитку, колективної рефлексії та співпраці, що зумовлено соціальною природою японської освітньої системи, орієнтованої на командну відповідальність і спільне ухвалення рішень.

Сутність підготовки майбутніх учителів трактується як інтегрований процес формування фахової компетентності, що включає предметний, методичний, цифровий, соціальний та комунікативний компоненти. В статті наголошено, що зміст цієї підготовки виходить за межі традиційної академічної освіти та охоплює практико-орієнтоване навчання – стажування, супервізію та «lesson study», які забезпечують перехід від вивчення теорії до її усвідомленого застосування у реальних умовах шкільного середовища. У статті окреслено також роль цифровізації освіти, яка набула особливої актуальності після пандемії COVID-19: університети розширюють зміст програм шляхом інтеграції інтерактивного змішаного навчання, застосування хмарних платформ, інструментів співпраці та сервісів для формувального оцінювання.

Особливу увагу приділено актуальним викликам та суперечностям: нерівномірності якості підготовки в різних університетах, потребі у розширенні наставництва, загрозі професійного виснаження, а також розриву між цілями державної політики та реальними практиками класного навчання, які залишаються переважно орієнтованими на граматико-перекладний підхід. Зроблено висновок, що японський досвід може бути цінним орієнтиром для систем педагогічної освіти, що прагнуть поєднати академічність, цифровізацію та практичну підготовку.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом ефективності різних моделей університетсько-шкільного партнерства, вивченням впливу цифрових інструментів на формування комунікативної компетентності та порівнянням національних моделей наставництва й супервізії як чинників професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна освіта, майбутні вчителі, педагогічна практика, інтеграція ІКТ, освітні реформи, професійна компетентність, Японія.



THE ESSENCE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING IN JAPANESE UNIVERSITIES

ABSTRACT

The article provides an in-depth study of the essence and content of professional training for future foreign language teachers in Japan within the context of profound educational transformation, globalization of the educational services market, and the growing role of foreign languages as tools of economic and cultural integration. It is emphasized that the Japanese model of teacher education has been shaped by the interplay of traditional value culture and modern innovative strategies: it is grounded in the concept of continuous professional development, collective reflection, and collaboration, which stem from the social nature of the Japanese educational system oriented toward shared responsibility and joint decision-making.

The essence of teacher preparation is interpreted as an integrated process of developing professional competence that encompasses subject-specific, methodological, digital, social, and communicative components. It is noted that the content of this preparation extends beyond traditional academic education and includes practice-oriented learning – internships, supervision, and lesson study – ensuring a transition from studying theory to its conscious application in real school settings. The article highlights the role of educational digitalization, which has become particularly relevant after the COVID-19 pandemic: universities are expanding program content through interactive blended learning, the use of cloud platforms, collaborative tools, and formative assessment services.

Special attention is given to current challenges and contradictions: disparities in the quality of teacher education among universities, the need to expand mentoring, risks of professional burnout, as well as the gap between state policy objectives and real classroom practices, which largely remain focused on grammar-translation approaches. It is concluded that the Japanese experience may serve as a valuable reference point for teacher-education systems seeking to integrate academic rigor, digitalization, and practice-based training.

Prospects for further research are related to analyzing the effectiveness of various models of university-school partnership, examining the influence of digital tools on the development of communicative competence, and comparing national models of mentoring and supervision as factors in the professional formation of future foreign language teachers.

Keywords: *professional training, teacher education, future teachers, teaching practice, ICT integration, educational reforms, professional competence, Japan.*

ВСТУП

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов набуває особливого значення в умовах глобалізації, інтернаціоналізації освіти та посилення міжкультурної взаємодії. У XXI столітті іноземна мова виступає не лише предметом вивчення, а й ключовим інструментом міжкультурного спілкування, академічної мобільності та професійної інтеграції. Від рівня кваліфікації педагогів, які володіють широким спектром мовних, методичних і міжкультурних компетентностей, значною мірою залежить успішність освітніх реформ, конкурентоспроможність випускників та повноцінна участь країни у глобальному освітньому просторі.

Для України, як держави, що активно модернізує національну систему освіти, особливу цінність становить аналіз міжнародних моделей підготовки педагогічних



кадрів. Такі моделі сприяють формуванню фахівців нового типу – гнучких, інноваційно орієнтованих і здатних ефективно працювати в полікультурному середовищі. У цьому контексті значний інтерес викликає досвід Японії, де реформування вищої освіти тісно пов'язане з національними стратегіями глобалізації, підвищенням якості підготовки фахівців та розвитком людського капіталу. Державні програми акцентують на створенні освітніх закладів, здатних готувати висококваліфікованих викладачів іноземних мов, які володіють розвиненими міжкультурними компетентностями.

Дослідження структури, принципів і змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у японських університетах дає змогу виявити організаційно-дидактичні моделі та методичні рішення, які можуть бути адаптовані для вдосконалення вітчизняної системи вищої педагогічної освіти.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у розкритті сутності та змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Японії та визначенні ключових характеристик цієї системи.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять праці науковців, які вивчають особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, реформування педагогічної освіти та модернізацію методичної частини підготовки. Значний внесок у розроблення концептуальних підходів зроблено такими дослідниками як: Р. Арбер (R. Arber), М. Вайнман (M. Weinmann), Т. Ісозакі (T. Isozaki), Р. Канаїдзумі (R. Kanaizumi), Х. Комацу (H. Komatsu), Л. Г. Дж. Лі (L. H. J. Lee), Ш. Мацумура (S. Matsumura), Дж. Рапплеє (J. Rappleye), С. Ч. Тан (S. C. Tan), Т. Тацуяма (T. Tatsuyama), Л. Шульман (L. Shulman) та іншими, які акцентують на важливості педагогічного змістового знання, наставництва, «lesson study» й інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку. Висвітлення особливостей міжкультурної компетентності, педагогічної індукції та трансформації змісту підготовки майбутніх учителів представлено у звітах ОБСЄ (OECD) та рекомендаціях Міністерства освіти, культури, спорту, науки й технологій Японії (МЕХТ), а також у дослідженнях Ота (Ota, 2000). У методологічному плані дослідження спирається на порівняльно-педагогічний аналіз, контент-аналіз нормативно-правових і програмних документів, систематизацію наукового доробку та узагальнення емпіричних досліджень щодо функціонування системи підготовки вчителів іноземних мов у Японії.

Для досягнення мети використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація) та емпіричних методів. Порівняльно-педагогічний метод дав змогу встановити особливості японської системи вищої педагогічної освіти.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Класична модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Японії передбачає цілісне охоплення трьох ключових складників: базового загальноосвітнього підґрунтя, глибокої предметної спеціалізації та блоку професійних педагогічних дисциплін. Загальноосвітні курси спрямовані на формування академічної культури мислення, навичок дослідницької діяльності та гуманітарного світогляду, який у японській традиції професійної освіти вважається фундаментом моральної та соціальної відповідальності вчителя. Предметна спеціалізація включає системне опанування лінгвістики, літератури, міжкультурної комунікації та культурологічних студій, що вважається необхідним для здатності викладача представляти мову як багатовимірне соціокультурне явище та носій ідентичності. Третій компонент –



професійно-педагогічні студії – забезпечує методичну, дидактичну і психологічну готовність працювати з різними категоріями учнів, планувати навчальний процес і здійснювати оцінювання результатів.

Упродовж останніх десятиліть у наукових дискусіях фокус зміщується від простого накопичення знань до здатності інтегрувати їх у реальну педагогічну практику. Саме тому концепт педагогічного змістового знання (pedagogical content knowledge, РСК), запропонований Шулманом, набуває особливої ваги в японському контексті модернізації освіти. Це поняття передбачає не просте поєднання предметної теорії та педагогічних підходів, а їхню трансформацію в унікальну професійну компетентність, що дозволяє майбутньому вчителю пояснювати складні мовні явища доступно, адаптувати матеріал до різних рівнів і стилів навчання та усвідомлено обирати методи відповідно до цілей уроку (Shulman, 1987).

Проблематика співвідношення знання предмету (subject matter knowledge, SMK) і РСК залишається однією з найбільш дискусійних у сфері підготовки вчителів іноземних мов. Дослідники наголошують: переважання орієнтації лише на предмет може призвести до труднощів під час реалізації комунікативно-орієнтованого навчання, що вимагає не лише знання правил, а й умінь перетворювати їх на навчальні дії. Водночас домінування педагогічного аспекту може сформувати фахівця, здатного якісно організувати заняття, але недостатньо переконливо й глибоко пояснювати складні мовні системи, що знижує рівень довіри учнів і батьків та обмежує його професійний вплив у довгостроковій перспективі. Таким чином, оптимальний баланс між SMK та РСК розглядається як стратегічна умова підготовки конкурентоспроможного викладача, здатного працювати в умовах реформ, що ставлять перед мовною освітою Японії завдання формування справжніх комунікативних компетентностей.

Університетські програми з підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Японії структуровані таким чином, щоб поступово формувати академічну, методичну й професійну компетентність студента у сфері мовної освіти. Блок загальноосвітньої підготовки зазвичай охоплює курси філософії, критичного мислення, академічного письма, міжкультурної комунікації, соціології освіти та цифрової грамотності. Таке підґрунтя забезпечує не лише розвиток універсальних когнітивних умінь, але й сприяє осмисленню майбутнім педагогом суспільної ролі та етичної відповідальності вчителя в японській культурі. Обов'язкові й вибіркові дисципліни предметної спеціалізації містять фонетику й фонологію, синтаксис, лексикологію, історію мови, літературознавство, а також культурні студії, орієнтовані на соціальні норми, традиції, дискурсивні практики та семіотику інших культур, що особливо важливо для викладання мов не лише як лінгвістичних, а як культурних систем (Isozaki, 2018; Weinmann et al., 2021). Академічні факультети гуманітарного й філологічного профілю традиційно роблять акцент на опануванні іноземних мов на високому теоретичному рівні, формуючи глибоку предметну експертизу, здатність аналізувати мову як систему, працювати з автентичними текстами, а також здійснювати наукову діяльність у сфері прикладної та теоретичної лінгвістики.

Другий важливий компонент – система педагогічних дисциплін, яка створює основу для професійного становлення майбутнього вчителя. Курси охоплюють загальну педагогіку, теорії навчання і розвитку, психологію учня, дидактику іноземних мов, методику планування навчального процесу, стратегії оцінювання, інклюзивну освіту й роботу з різнорівневими групами. Окремі модулі пов'язані з



управлінням класом, профілактикою конфліктів та адаптаційними стратегіями для учнів з особливими освітніми потребами. Водночас дослідження останніх років підкреслюють, що такі методологічні напрями як *task-based learning*, CLIL (*content and language integrated learning*) та сучасні форми комунікативного навчання мов інколи залишаються поза достатньою увагою у базових навчальних програмах. Це зумовлює подальшу залежність від курсів підвищення кваліфікації, тренінгів і семінарів, що проводяться вже під час професійної діяльності (Lee & Tan, 2019; Weinmann et al., 2021). Також зростає популярність практико-орієнтованого навчання, яке забезпечує не лише знання методики, а й уміння застосовувати її в реальних умовах сучасного класу, де учитель виступає модератором взаємодії та фасилітатором комунікативного досвіду учнів.

Одним із центральних елементів підготовки є педагогічна практика – багаторівнева система професійних випробувань, що включає участь у шкільних заходах, відвідування уроків досвідчених учителів, проведення мініуроків, виконання функцій асистента та самостійного викладача під супервізією наставника. На практиці студенти вчать планувати заняття, проводити оцінювання, організовувати взаємодію між учнями, застосовувати диференціацію та адаптувати навчальні матеріали. Однак тривалість стажувань суттєво відрізняється між університетами: короткі модулі тривалістю від двох до шести тижнів нерідко не дають достатньо можливостей сформувати стійке відчуття професійної ідентичності та достатній рівень навичок управління класом, планування та використання методик у складних умовах реальних шкіл (Isozaki, 2018; Matsumura & Tatsuyama, 2024). Саме в процесі практики розвивається професійна самоефективність (*self-efficacy*), що визначає впевненість майбутнього педагога у власній здатності навчати, мотивувати й підтримувати учнів – фактор, який, як доведено, безпосередньо впливає на готовність і успішність самостійної роботи після працевлаштування (Matsumura, 2022). Таким чином, педагогічна практика та пов'язане з нею наставництво розглядаються як ключові напрями реформування сучасної моделі підготовки вчителів іноземних мов в університетах Японії.

У японському контексті велике значення має модель наставництва: молоді вчителі супроводжуються досвідченими колегами під час перших років роботи, що формує культуру входження у професію (Rappleye & Komatsu, 2017). Така система є структурованою, багаторівневою та передбачає не лише неформальні рекомендації, а й офіційні програми індукції, включно з регулярними спостереженнями за уроками, спільним плануванням, обговоренням складних педагогічних ситуацій та рефлексивними зустрічами. Вона виступає інструментом поступової інтеграції новачка в професійне середовище, де орієнтація на командну роботу та відповідальність за результати учнів розглядаються як колективний обов'язок, а не лише як індивідуальна діяльність окремого педагога.

Наставництво не лише надає технічні поради щодо планування уроків, а й забезпечує соціально-психологічну адаптацію у шкільній спільноті – явище, яке має глибокі культурні корені в японському розумінні колективної відповідальності та «вхід-заохочення» у професію (Ota, 2000). Нові вчителі поступово залучаються до шкільної культури через участь у позакласних заходах, клубній роботі, спільних колегіальних рішеннях, що сприяє формуванню відчуття приналежності та підтримки. Крім того, успішність індукції розглядається як запорука професійної стабільності: сильна система наставництва допомагає запобігати емоційному вигоранню, знижує ризик раннього звільнення з професії та сприяє побудові довготривалої кар'єри.



Синтез педагогічної, емоційної та соціальної підтримки створює інклюзивне середовище, де становлення професійної ідентичності відбувається органічно та відповідає освітнім і культурним цінностям Японії.

Окрім традиції наставництва, що забезпечує індивідуальний супровід молодого педагога, у японській системі професійного розвитку виокремлюється ще один колективно-орієнтований механізм удосконалення педагогічної майстерності – «lesson study». Ця практика сприймається як інституційне продовження ідеї підтримки новачка, але в ширшому форматі, де носіями знання виступає не окремий наставник, а вся професійна спільнота (Rappleye & Komatsu, 2017). «Lesson study» – унікальна японська модель спільного планування, проведення та рефлексивного аналізу уроків, що сприяє перетворенню повсякденної педагогічної діяльності на форму дослідницької практики. Центральною ідеєю є те, що якість викладання вдосконалюється не лише завдяки індивідуальному досвіду, а насамперед через відкриту співпрацю, спостереження за учнями та системне переосмислення педагогічних рішень у колективі.

«Lesson study» активно використовується не лише у початковій та середній школі, а й усе частіше інтегрується у професійну підготовку викладачів як інструмент розвитку РСК, рефлексивної практики та професійної ідентичності (Seleznyov, 2019). Для майбутніх учителів участь у таких циклах означає залучення до реалій освітнього процесу ще до початку формальної роботи, відпрацювання навичок командної взаємодії, розвиток здатності приймати рішення на основі спостережень та аналізу, а не інтуїтивно. Це робить «lesson study» ефективним інструментом для переходу від теоретичних знань до практичної педагогічної освіти.

Також важливу роль у професійній підготовці вчителів відіграють професійні організації та мережі, наприклад Японська асоціація мовної освіти (Japan Association for Language Teaching, JALT), які створюють платформи для обміну практиками, підвищення кваліфікації та розвитку наукових досліджень у сфері ELT (Japan Association for Language Teaching, n.d). Через конференції, спеціалізовані публікації, SIG-групи та локальні відділення JALT сприяє формуванню професійної спільноти, що виходить за межі окремих навчальних закладів. Такі мережі розширюють доступ до інноваційних методик, міжнародного досвіду та міжкультурного діалогу, підтримуючи безперервність професійного розвитку і зміцнюючи роль учителя як дослідника освітнього процесу.

Водночас, на тлі розбудови усталених традицій колективного професійного розвитку, японська система педагогічної освіти зіткнулася з новим викликом – цифровою трансформацією навчального середовища. Якщо наставництво і «lesson study» формують основу професійної ідентичності майбутнього вчителя, то цифрова компетентність сьогоденні визначає його здатність адаптуватися до нових форматів навчання, підтримувати якість взаємодії та забезпечувати рівний доступ до освітніх ресурсів. Саме пандемія COVID-19 стала каталізатором переосмислення ролі технологій у шкільній освіті та пришвидшила дискусію про значення цифрових навичок у професійній підготовці вчителів, висвітливши, наскільки критичною є здатність педагога організувати ефективний освітній процес поза межами традиційного класу.

Хоча університети в Японії почали впроваджувати дисципліни з ІКТ та змішаного навчання (blended learning), дослідження показують, що застосування технологій часто залишається поверхневим (переважно для презентацій або організації матеріалів), а не трансформус навчальну практику у бік інтерактивності та



студентоцентризму (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018; Isozaki, 2018). Така ситуація зумовлює потребу переходу від інструментального розуміння ІКТ до педагогічно вмотивованого використання, що сприяє розвитку критичного мислення, співпраці, онлайн-комунікації та міжкультурної взаємодії.

Підготовка вчителів іноземних мов повинна включати не лише технічну грамотність, а й методичні моделі інтеграції ІКТ у комунікативне й проєктне навчання. Наприклад, використання цифрових платформ для колаборативного письма, інструментів для віртуальних дискусій і дебатів, сервісів для створення мультимедійних проєктів та мовних портфоліо дозволяє перетворити технології з допоміжного елементу в ядро сучасної мовної освіти. Такі підходи узгоджуються з концепціями навчання на основі завдань (task-based learning) та дослідницького навчання (inquiry-based learning), де технології стають не репозиторієм матеріалів, а простором для соціальної взаємодії, реальних мовленнєвих завдань та розвитку автономії учня. Проте, переосмислення ролі технологій у викладанні іноземних мов лише частково розв'язує проблему модернізації професійної підготовки. Зміни, пов'язані з цифровізацією, відбуваються паралельно з іншими масштабними трансформаціями освітньої політики Японії, що безпосередньо впливають на зміст і цілі підготовки майбутніх учителів. Урядові ініціативи спрямовані на підвищення глобальної конкурентоспроможності та розширення участі молоді у міжнародних академічних і професійних середовищах, що, своєю чергою, змістило акцент у шкільній мовній освіті від читання та перекладу – до реального використання англійської у спілкуванні та міжкультурній взаємодії.

На державному рівні реформи з 2013 р. та план МЕХТ (2014), які передбачали підвищення якості іншомовної освіти в школах (включно з обов'язковим викладанням іноземних мов у початкових класах), створили тиск на систему підготовки: зростає потреба у вчителях, здатних реалізовувати комунікативні цілі (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2014). Розширення мовного компонента в освітніх стандартах та зниження віку початку системного вивчення іноземних мов означають, що від учителя вимагається не лише високий рівень мовної компетентності, а й володіння віковою психологією, методикою раннього навчання, інтеграцією ігрових засобів, CLIL-стратегій та проєктних завдань у роботу з молодшими школярами.

Водночас численні дослідження фіксують розрив між офіційною політикою та практикою в школах: уроки часто залишаються орієнтованими на граматику, а не на комунікативну компетентність (Weinmann et al., 2021). Такий дисбаланс частково пов'язують з іспитоцентричністю системи оцінювання, адже вступні іспити до університетів здебільшого перевіряють читання та граматичні знання, а не продуктивні навички. Крім того, викладачі, які були підготовлені в рамках старіших парадигм, інколи відчують методичну невпевненість у створенні англomовного середовища, що сприяє поверненню до традиційної лекційно-пояснювальної моделі.

Це свідчить про необхідність більш тісної інтеграції політики, університетської підготовки та шкільної практики. Університети мають не лише реагувати на державні реформи, а й брати активну участь у їх розробці, забезпечуючи методичні інновації, оновлення змісту педагогічних програм та ефективний зворотний зв'язок зі школами щодо реалістичності та впроваджуваності політичних ініціатив. Для майбутніх учителів це означає потребу бачити себе не лише виконавцями освітніх реформ, а



активними учасниками формування нової мовної політики школи, здатними гнучко адаптуватися до суспільних змін і педагогічних викликів.

У контексті посилення державних реформ та цифрової трансформації системи підготовки, наукові дослідження вказують, що сучасна японська модель педагогічної освіти стикається з низкою структурних і практичних викликів. Попри високий рівень формалізації програм і традиційно сильну академічну базу, існують фактори, які обмежують ефективність підготовки майбутніх учителів іноземних мов і впливають на якість їхньої професійної діяльності з перших років роботи.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Сутність професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Японії полягає у комплексному та інтегрованому підході, який поєднує предметну експертизу, педагогічні компетентності та активну участь у професійних спільнотах. Вона відображає не лише академічний та методичний компоненти, а й соціокультурну природу японської системи освіти, де формування професійної ідентичності, наставництво та колективна рефлексія є центральними елементами становлення компетентного педагога.

Зміст підготовки охоплює кілька взаємопов'язаних блоків. Загальноосвітні курси та предметна спеціалізація формують глибокі знання мови та її системи, необхідні для ефективного навчання, тоді як педагогічні студії розвивають уміння планувати уроки, оцінювати навчальні досягнення учнів, впроваджувати інклюзивні практики та управляти класом. Практична підготовка, яка включає стажування, наставництво та участь у «lesson study», дозволяє інтегрувати теорію з практикою та формувати педагогічне змістове знання (РСК), критично важливе для сучасного вчителя іноземної мови.

Важливу роль у змісті підготовки відіграє цифрова грамотність та застосування інтерактивних методик. Пандемія COVID-19 прискорила впровадження ІКТ та змішаного навчання, проте їх використання здебільшого залишалося поверхневим, що підкреслює потребу у глибшій дидактичній інтеграції технологій для розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення та здатності учнів до співпраці. Інтеграція цифрових інструментів у комунікативне та проєктне навчання додає новий рівень змісту підготовки, роблячи її більш релевантною для сучасного освітнього середовища.

Державні реформи, включно з ініціативами MEXT (2014), які передбачають раннє навчання англійської та посилення комунікативної спрямованості, створюють додаткові вимоги до змісту та методів підготовки вчителів. Водночас розрив між політикою та щоденною практикою у класі свідчить про необхідність більш тісної інтеграції університетських програм зі шкільними практиками та постійного вдосконалення методичних підходів.

Сутність і зміст підготовки також включають розвиток професійного добробуту та мотивації педагогів. Система наставництва, колективні практики «lesson study» та участь у професійних мережах забезпечують соціально-психологічну підтримку, формують почуття приналежності до професійної спільноти та знижують ризик вигорання, що критично важливо для високої педагогічної ефективності та довготривалої кар'єри.

У перспективі подальші дослідження мають зосередитися на удосконаленні інтеграції цифрових технологій у комунікативне та проєктне навчання, оптимізації тривалості та супервізії практик, аналізі ефективності наставництва та колективних



практик «lesson study» для формування професійної ідентичності. Крім того, важливо вивчати механізми узгодження державної політики та університетських програм з реальними потребами шкіл, а також питання підтримки мотивації та добробуту молодих педагогів.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Японії характеризується складною інтегрованою структурою, де сутність визначається поєднанням предметних знань, педагогічної майстерності та професійної соціалізації, а зміст включає академічні, методичні, практичні та цифрові компоненти. Ефективність підготовки залежить від здатності університетів адаптувати програми до сучасних освітніх викликів, поєднувати політичні ініціативи з практикою та забезпечувати умови для неперервного професійного розвитку і професійного добробуту викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Isozaki, T. (2018). Science teacher education in Japan: Past, present, and future. *Asia-Pacific Science Education*, 4(10). <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0027-2>
2. Japan Association for Language Teaching. (n.d.). *About JALT*. <https://jalt.org>
3. Lee, L. H. J., & Tan, S. C. (2019). Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, Article 102986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
4. Matsumura, S. (2022). Self-efficacy beliefs among non-specialist teachers in primary English education. *Language Teaching for Young Learners*, 4(1), 118–142. <https://doi.org/10.1075/ltyl.21010.mat>
5. Matsumura, S., & Tatsuyama, T. (2024). Enhancing pre-service EFL teachers' self-efficacy through the use of ELF in a multilingual world. *Education Sciences*, 14(4), 434. <https://doi.org/10.3390/educsci14040434>
6. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2014). *English education reform plan corresponding to globalization*. MEXT.
7. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *OECD reviews of education: Japan*. OECD Publishing.
8. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *The future of education and skills 2030: Position paper*. OECD Publishing.
9. Ota, N. (2000). Teacher education and its reform in contemporary Japan. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1080/09620210000200054>
10. Rappleye, J., & Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative & International Education*, 12(4), 398–430. <https://doi.org/10.1177/1745499917740656>
11. Seleznyov, S. (2019). Lesson study beyond Japan: Evaluating impact. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 2–18. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2018-0061>
12. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
13. Weinmann, M., Kanaizumi, R., & Arber, R. (2021). English language education reform in pre-2020 Olympic Japan: Educator perspectives on pedagogical change. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(271), 107–131.



Дата першого надходження статті: 16 серпня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 28 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-18](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-18)

Аспірант, **ОЛЕКСАНДР СУТЯГА**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: sutiaga1989a@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8843-8175>

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розкриттю особливостей практичної підготовки майбутніх юристів в університетах Великої Британії. Констатовано, що юридична освіта у Великій Британії поєднує академічну та практичну складові. З'ясовано, що практична складова юридичної освіти у Великій Британії чітко інтегрована в зміст магістерських програм підготовки юристів. Помітною рисою магістерських програм є розвинена система юридичних клінік, що забезпечує індивідуально орієнтовану практичну підготовку.

Встановлено, що університети Великої Британії активно інтегрують у структуру магістерських програм юридичні стажування, вибудовують структуровані й системні моделі співпраці з юридичними компаніями. Охарактеризовано основні види стажувань магістрів права: тривалі та короткострокові стажування в юридичних фірмах, центрах, клініках, стажування у дослідницьких центрах при університетах. Однією з найвиразніших ознак практичної спрямованості британських магістерських правових програм є систематичне залучення практиків до безпосереднього навчання студентів. У багатьох магістерських програмах британських університетів студенти отримують менторів – юристів із провідних фірм. Встановлено, що університети Великої Британії розглядають практичну підготовку як один із ключових та ефективних механізмів формування професійної компетентності майбутніх юристів. Проаналізовано практико-орієнтовані форми навчання майбутніх юристів.

Зроблено висновок, що практична підготовка майбутніх юристів у Великій Британії вирізняється системністю, високим ступенем інтеграції теорії та практики, широким застосуванням інноваційних освітніх технологій та тісною співпрацею навчальних закладів із професійною юридичною спільнотою. Така модель забезпечує формування у випускників комплексу компетентностей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків, успішного складання кваліфікаційних іспитів та подальшої діяльності в умовах сучасної правової системи Великої Британії.

Ключові слова: юридична освіта, Велика Британія, магістр права, практична підготовка, професійні компетентності, стажування, юридичні клініки, освітні програми.



PRACTICAL TRAINING OF MASTER OF LAWS STUDENTS IN THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

ABSTRACT

The article is devoted to revealing the specific features of the practical training of future lawyers in the universities of Great Britain. It is stated that legal education in the UK combines academic depth with a strong practical orientation. It is determined that the practical component of legal education in the UK is clearly integrated into the content of Master of Laws programmes. A distinctive feature of UK master's programmes is the well-developed system of law clinics, which provides individually oriented practical training. It is established that universities in the UK actively integrate legal internships into the structure of master's programmes and build structured and systematic models of cooperation with law firms.

The main types of internships for Master of Laws students are described. They are long-term and short-term placements in law firms, centres, and clinics, as well as internships in research centres at universities. One of the most prominent features of the practice-oriented nature of British Master of Laws programmes is the systematic involvement of practitioners in direct student instruction. In many master's programmes at UK universities, mentors (lawyers from leading firms) are assigned to students. It is established that universities in the United Kingdom view practical training as one of the key and effective mechanisms for developing the professional competence of future lawyers. Practice-oriented forms of future lawyers' training are analyzed. It is concluded that the practical training of lawyers in the UK is characterised by its systematic nature, high degree of integration between theory and practice, the extensive use of innovative educational technologies, and close cooperation between higher education institutions and the professional legal community. This model ensures that graduates develop a set of competencies necessary for the effective performance of professional duties, successful passing of qualifying exams, and further activity in the modern legal system of the United Kingdom.

Keywords: legal education, United Kingdom, Master of Laws, practical training, professional competences, apprenticeship, law clinics, education programs.

ВСТУП

Юридична освіта у Великій Британії має академічну та практичну спрямованість. Магістерські програми формують у студентів комплекс професійних знань, аналітичних і практичних навичок, що відповідають стандартам Solicitors Regulation Authority та Bar Standards Board. Інтеграція клінічного навчання, стажувань, симуляційних процесів і співпраці з юридичною індустрією забезпечує готовність випускників до ефективної професійної діяльності в умовах сучасної англосаксонської правової системи. Вища юридична освіта Великої Британії відома високими стандартами професійної підготовки майбутніх юристів. Лідерські позиції у наданні юридичної освіти посідають такі університети як Оксфордський (University of Oxford), Кембриджський університет (University of Cambridge), Університетський коледж Лондона (University College London, UCL). Отже, аналіз досвіду цієї держави дає змогу окреслити специфіку практичної підготовки кваліфікованих юристів і визначити її якісні складники. Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для



вдосконалення національної системи вищої юридичної освіти, зокрема освітніх програм з права.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження – виявити та дослідити практичну підготовку магістрів права у досвіді Великої Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці британських дослідників із проблем практичної підготовки майбутніх юристів та розвитку юридичної освіти, таких як: Р. Абель (R. Abel), А. Бредні (A. Bradney), Е. Бун (A. Boon), Р. Граймс (R. Grimes), Е. Джонс (E. Jones), Д. Лонбай (J. Lonbay), К. Худ (C. Hood) та ін. Аналіз сучасних британських досліджень та нормативних документів засвідчує, що система професійної підготовки юристів у Великій Британії ґрунтується на поєднанні академічної освіти, клінічних форм навчання та регуляторно визначених вимог до професійної кваліфікації. Вагому роль у формуванні теоретичних засад має діяльність професійних регуляторів – Bar Standards Board (Bar Standards Board, 2023) та Solicitors Regulation Authority (Solicitors Regulation Authority, 2023), які визначають стандарти доступу до юридичної професії, критерії оцінювання, професійні компетентності та вимоги до освітніх програм. Наявність чітких стандартів забезпечує структурованість підготовки та орієнтацію навчальних закладів на формування практично релевантних умінь.

Значний пласт наукових праць присвячено розвитку клінічної юридичної освіти, яка вважається ключовим інструментом набуття професійних навичок. Праці Grimes (2000) доводять ефективність моделі *experiential learning*, що інтегрує реальні юридичні кейси, взаємодію з клієнтами та рефлексивний аналіз (Grimes, 2000; Grimes, 2020). Дослідження Jones, McFaul і Ryan (2017) висвітлюють історичну еволюцію юридичних клінік у Великій Британії та підкреслюють роль цифрових технологій у трансформації формату клінічної освіти (Jones, 2017). Подальший розвиток тематики відображено у дослідженні Thanaraj (2016), який обґрунтовує внесок клінічної діяльності у формування професійної відповідальності майбутніх юристів (Thanaraj, 2016).

Новим напрямом, що набуває поширення, є інтеграція стажування та дуальної підготовки. У роботах Hood (2025) та Hood & Simmonds (2022) висвітлено потенціал юридичних фірм як навчальних середовищ і окреслено можливості *solicitor apprenticeship* як альтернативного шляху професійної кваліфікації, який поєднує роботу та навчання і посилює практичну орієнтованість професійної підготовки (Hood, 2025; Hood & Simmonds, 2022).

Джерела, представлені провідними британськими університетами (Королівський коледж Лондона (King's College London); Університетський коледж Лондона (University College London); Ноттінгемський університет (University of Nottingham), Університет права (University of Law); Манчестерський столичний університет (Manchester Metropolitan University) демонструють різноманіття магістерських програм (LLM) та практикоорієнтованих ініціатив, зокрема юридичних клінік, менторських програм і спеціалізованих курсів. Ці дані підтверджують, що структура юридичної освіти у Великій Британії характеризується високою варіативністю, міждисциплінарністю та спрямованістю на розвиток прикладних компетентностей.

Узагальнення наукових джерел дозволяє виокремити низку концептуальних засад сучасної британської моделі юридичної освіти: стандартизованість та регульованість професійної підготовки (BSB, SRA); пріоритетність експериментального



та клінічного навчання (Grimes, 2020; Jones et al., 2017; Thanaraj, 2016); розвиток практикоорієнтованих форм, зокрема апрентішипів (Hood); інституційна підтримка університетів через клініки, менторські програми та спеціалізовані LLM-курси; високий рівень інноваційності та реагування на потреби правничого ринку.

Отримані теоретичні положення формують ґрунтовне підґрунтя для подальшого дослідження можливостей удосконалення системи практичної підготовки юристів в Україні з урахуванням британського досвіду.

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження – аналіз, синтез, інтерпретація, узагальнення та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розвиток юридичної освіти будь-якої країни зумовлений особливостями її правової системи, національною політикою у сфері вищої освіти та вимогами, що висуваються юридичною професією. Велика Британія не є винятком: система підготовки юристів формувалася під впливом як академічних стандартів, так і критеріїв професійної кваліфікації. Однією з найбільш істотних рис, що відрізняє підходи до юридичної освіти у Великій Британії від практик, притаманних закладам вищої освіти України, є чітка практична спрямованість навчального процесу та виразна професійна орієнтація підготовки. Така специфіка пояснюється, з одного боку, вимогами ринку юридичних послуг, який потребує фахівців із розвиненими практичними навичками, а з іншого – формальними критеріями доступу до правничої професії, що передбачають проходження стандартизованих етапів підготовки та складання фахових іспитів (Bradney, 1988; Abel, 1988).

Унаслідок цього саме потреби правничого ринку та професійні стандарти значною мірою визначають зміст, структуру та логіку побудови навчальних планів британських юридичних шкіл. Освітні програми орієнтовані на формування конкретних професійних компетентностей, забезпечення готовності до практичної діяльності та відповідність вимогам регуляторних органів (Boon & Webb, 2010).

Практична підготовка майбутніх юристів у Великій Британії характеризується високим рівнем професіоналізації та орієнтацією на стандарти юридичної професії, що визначаються провідними регуляторними інституціями: Solicitors Regulation Authority (SRA) (Solicitors Regulation Authority, 2023) та Bar Standards Board (BSB) (Bar Standards Board, 2023). Особливу увагу університети приділяють формуванню компетентностей, необхідних для успішного складання кваліфікаційних іспитів Solicitors Qualifying Examination (SQE) та Bar Training Course, а також для подальшої діяльності в юридичній сфері.

Однією з ключових рис британської моделі є компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців. Навчальні програми зорієнтовані на розвиток практичних умінь: юридичного письма (legal writing), підготовки юридичних документів (legal drafting), адвокатських навичок (advocacy skills), ведення переговорів, здійснення медіації та застосування альтернативних методів вирішення спорів. Велика увага приділяється формуванню навичок юридичного аналізу, інтерпретації норм прецедентного права та прийняттю етично виважених професійних рішень (Grimes, 2000; Grimes, 2020).

Практична складова юридичної освіти у Великій Британії є цілісно інтегрованою у зміст магістерських програм підготовки юристів (Master of Laws, LLM), які характеризуються високим рівнем професіоналізації та чіткою орієнтацією на актуальні вимоги правничої професії. Аналіз змісту таких програм, як LLM in Legal



Practice та LLM in Commercial Law (King's College London) (King's College London, 2025a), LLM in International Business Law (University of Manchester), LLM in Human Rights Law (University of Nottingham) (University of Nottingham, 2025), а також LLM in Professional Legal Practice (University of Law), дає змогу окреслити низку характерних особливостей організації практичної підготовки здобувачів (University of Law, 2025).

Однією з важливих особливостей є цільова спрямованість програм на формування професійних компетентностей, які відповідають вимогам екзаменаційних стандартів Solicitors Qualifying Examination (SQE) та Bar Training Course. Наприклад, програма *LLM in Legal Practice* Університету права ґрунтується на поєднанні навчальних модулів із практико-орієнтованими тренінгами, що охоплюють юридичне письмо, складання процесуальних документів, ведення клієнтських інтерв'ю, підготовку правових висновків та моделювання судових засідань (University of Law, 2025). Студенти опановують юридичні навички у форматі «real-world tasks», які максимально наближені до реальної практики соліситорів.

Програми, орієнтовані на комерційне право, зокрема LLM in Commercial Law King's College London та LLM in International Business Law University of Manchester, поєднують ґрунтовне вивчення нормативно-правових механізмів регулювання бізнесу з розвитком практичних навичок укладання контрактів, аналізу корпоративних справ, проведення юридичного аудиту, підготовки правових позицій для міжнародних арбітражних спорів (King's College London, 2025a). Важливим елементом підготовки є робота з реальними кейсами провідних юридичних фірм (Freshfields, Clifford Chance), участь у воркшопах, які проводять юристи-практики, та виконання практичних завдань, заснованих на ситуаційних моделях міжнародних бізнес-конфліктів.

У програмах гуманітарно-правового спрямування, таких як LLM in Human Rights Law (Ноттінгемський університет), практична підготовка має особливо виражений професійно орієнтований характер. Це зумовлено специфікою галузі прав людини, яка потребує не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й здатності працювати з реальними кейсами, міжнародними нормативними документами та механізмами захисту (University of Nottingham, 2025). По-перше, включення студентів до діяльності міждисциплінарних дослідницьких центрів та правозахисних клінік забезпечує занурення у реальне правозастосування. У таких центрах здобувачі виконують завдання, що імітують або частково відтворюють роботу правозахисних консультантів, аналітиків і юристів-практиків. Це сприяє формуванню навичок юридичного аналізу у складних соціально-політичних контекстах. По-друге, робота з міжнародними матеріалами ООН, Ради Європи та ЄСПЛ, а також аналіз стратегічних судових справ дають можливість опанувати сучасні стандарти прав людини та реальні механізми їх застосування. Вивчення практики міжнародних судових інституцій формує здатність працювати з прецедентним правом і виробляти аргументацію, релевантну міжнародним правовим нормам. По-третє, підготовка доповідей і подань у форматі міжнародних захисних процедур (shadow reports) розвиває уміння юридичного письма, особливо в жанрах, наближених до реальних документів, які подають правозахисні організації та держави. Це забезпечує формування практичних компетентностей, необхідних для участі у міжнародних моніторингових процесах. По-четверте, залучення студентів до реальних правозахисних проєктів у партнерстві з неурядовими організаціями сприяє формуванню професійної відповідальності, розумінню етичних аспектів правозахисної діяльності та набуттю досвіду командної співпраці.



Таким чином, практична підготовка в програмах гуманітарно-правового спрямування ґрунтується на поєднанні теорії, реальної правозахисної практики та міждисциплінарного підходу, що формує у студентів комплекс компетентностей, необхідних для ефективної діяльності у сфері захисту прав людини на національному та міжнародному рівнях.

Помітною рисою магістерських програм Великої Британії є розвинена система юридичних клінік, що забезпечує індивідуально орієнтовану та практико-орієнтовану підготовку майбутніх юристів. Юридичні клініки при університетах функціонують як навчально-практичні центри, у яких здобувачі під керівництвом досвідчених адвокатів і практикуючих юристів долучаються до надання безоплатної правової допомоги («pro bono»), підготовки правових висновків, аналізу матеріалів справ, складання процесуальних документів. Університети створюють можливості для залучення магістрантів до роботи спеціалізованих клінік – з сімейного права, міграційного права, кримінальної юстиції, прав людини, фінансового права тощо. У межах такої діяльності студенти здійснюють первинні консультації клієнтів, готують необхідні документи, проводять правовий аналіз звернень, а також беруть участь у підготовці матеріалів для судових або трибунальних слухань. Подібний формат практичної підготовки сприяє формуванню професійної ідентичності здобувачів, розвитку їхньої автономності, відповідальності та етичної культури, що узгоджується з висновками Jones, McFaul і Ryan (2017) та Thanaraj (2016).

Характерною ознакою британських магістерських програм є також активна співпраця з юридичною індустрією, що реалізується через професійні тренінги, «guest lectures» від партнерів провідних юридичних фірм, участь студентів у moot competitions, галузевих форумах та кар'єрних заходах. Значна частина університетів пропонує студентам можливість проходження стажування («placement opportunities») або виконання практико-орієнтованого дослідницького проекту («legal practice project») як альтернативи традиційній дисертації. Така організація навчання забезпечує тісний зв'язок між академічною підготовкою та реальними вимогами юридичної практики, підвищуючи конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Університети Великої Британії активно інтегрують у структуру магістерських програм універсальні юридичні стажування, які слугують зв'язувальною ланкою між академічною підготовкою та професійною практикою. Формати таких стажувань варіюються залежно від програми й університету, проте їх об'єднує виразна практико-орієнтованість та залучення студентів до реальної роботи правничих інституцій (Hood, 2025; Hood & Simmonds, 2022).

Основні види стажувань у магістерських програмах юридичного спрямування охоплюють кілька форматів, що різняться тривалістю, інституційними умовами та рівнем занурення у професійну діяльність:

- Тривалі стажування (3–12 місяців) (Placement Year / Long-term Legal Internship) – поширені в Університеті права, Манчестерському університеті, університеті Королеви Марії в Лондоні (Queen Mary University of London). Передбачають повноцінне залучення студентів до роботи юридичних фірм, консалтингових компаній, міжнародних організацій або внутрішніх юридичних департаментів корпорацій. Такий формат дозволяє отримати системний досвід практичної діяльності у реальному професійному середовищі.

- Короткострокові стажування (2–8 тижнів) (Short-term Legal Placements) – організовуються в юридичних центрах, судах, юридичних клініках і є доступними для



студентів програм LLM in Legal Practice та LLM in Professional Legal Practice. У межах таких стажувань здобувачі виконують завдання з підготовки процесуальних та аналітичних документів, аналізу справ, беруть участь у попередніх судових слуханнях або інтерв'юванні клієнтів.

- Літні програми стажування у юридичних фірмах «Vacation Schemes» – одна з найпоширеніших форм стажувань у провідних юридичних фірмах Великої Британії (Clifford Chance, Allen & Overy, Linklaters, Freshfields). Хоча вони традиційно орієнтовані на студентів бакалаврату, магістранти також широко залучаються до цього формату. «Vacation schemes» тривають 2–4 тижні й характеризуються високою інтенсивністю практичної роботи, що охоплює участь у міні-проектах, підготовку юридичних документів і спостереження (shadowing) за практикуючими юристами.

- Стажування у дослідницьких центрах при університетах (Research Internships) – зокрема у сферах прав людини, міжнародного права, кримінальної юстиції. Наприклад, студенти LLM in Human Rights Law Університету Ноттінгема проходять стажування в Human Rights Law Centre, де долучаються до підготовки аналітичних доповідей, дослідницьких матеріалів і «shadow reports» для структур ООН.

Типові практичні завдання в межах стажування охоплюють підготовку процесуальних документів (позовних заяв, меморандумів, клопотань), аналіз нормативно-правових актів та релевантних судових прецедентів, складання розгорнутих юридичних висновків, участь у переговорах і комунікації з клієнтами, супровід судових проваджень, опрацювання корпоративних і комерційних контрактів. Виконання таких завдань забезпечує занурення студентів у професійне середовище та дає змогу формувати й удосконалювати ключові професійні компетентності в умовах, максимально наближених до реальної юридичної діяльності. Британські університети вибудовують структуровані й системні моделі співпраці з юридичними компаніями, що сприяє змістовному наповненню магістерських програм.

Багато провідних юридичних факультетів Великої Британії мають дорадчі органи – Industry Advisory Boards (галузеві консультативні ради), до складу яких входять партнери провідних юридичних фірм. Наприклад, King's College London співпрацює з Clifford Chance, Hogan Lovells та Linklaters; University of Manchester – з DLA Piper і Eversheds Sutherland; Queen Mary University of London – з Allen & Overy та Baker McKenzie. Основна функція таких рад полягає у наданні рекомендацій щодо оновлення навчальних планів, визначенні переліку професійних компетентностей, необхідних юристам, а також ініціюванні нових практичних модулів і проєктів.

Крім того, юридичні фірми часто виступають співрозробниками окремих навчальних модулів. Наприклад, *Clifford Chance* бере участь у створенні курсів із міжнародного арбітражу; *Freshfields* підтримує курси з антимонопольного та корпоративного права; *Baker McKenzie* залучена до модулів з міжнародного податкового права. Такий підхід дозволяє забезпечити актуалізацію змісту навчальних програм відповідно до сучасних вимог ринку юридичних послуг.

Однією з найвиразніших ознак практичної спрямованості британських магістерських правових програм є систематичне залучення практиків до безпосереднього навчання студентів через «guest lectures» (гостьові лекції). Лекції проводять партнери юридичних фірм, соліситори, адвокати та штатні юристи провідних організацій, таких як Clifford Chance, Linklaters, Allen & Overy, Freshfields Bruckhaus Deringer, DLA Piper, Slaughter and May, Baker McKenzie, PwC Legal та Deloitte Legal (для програм з бізнес- і податкового права). Тематика лекцій охоплює широкий спектр



актуальних проблем підготовки магістрів права: сучасні тенденції комерційного права, корпоративна відповідальність, міжнародний арбітраж, фінансові ринки та FinTech, право ЄС і зміни, пов'язані з Brexit, а також юридичну практику у сфері прав людини. Практики також проводять інтенсивні практичні воркшопи (skills workshops), що включають тренінги з укладання контрактів (contract drafting workshops), моделювання переговорів (negotiation simulations), підготовки процесуальних документів та розвитку адвокатських навичок (advocacy skills clinics). Крім того, університети, зокрема Королівський коледж Лондона та університетський коледж Лондона (University College London (UCL)), активно впроваджують багатоденні майстеркласи (multi-day workshops), які проводять практикуючі юристи та адвокати, що дозволяє студентам інтегрувати теоретичні знання з реальними навичками професійної діяльності (King's College London, 2025a; University College London, 2025).

У магістерських програмах британських університетів студенти отримують менторів – юристів із провідних фірм, які допомагають майбутнім юристам розробити кар'єрну стратегію, удосконалити професійні навички, підготувати портфоліо для працевлаштування. Особливо відомі у цьому напрямі програми King's Legal Clinic (King's College London, 2025b) та Manchester Law School Mentoring Programme (Manchester Metropolitan University, 2025). Манчестерська школа права пропонує різні програми наставництва, зокрема, завдяки партнерству з такими фірмами, як DWF, що забезпечує зв'язок студентів магістрів з практикуючими юристами для отримання консультацій щодо кар'єри, допомоги з резюме та розуміння комерційного права.

Магістерські програми права характеризуються високою варіативністю, інноваційністю та адаптованістю до професійних інтересів студентів. Вони створюють умови для формування глибоких спеціалізованих знань, практичних навичок і компетентностей, необхідних для ефективної діяльності юристів у міжнародному, комерційному, технологічному та гуманітарному правовому середовищі. У поєднанні з розвиненою системою клінічної та практичної підготовки такі програми забезпечують комплексний характер професійного становлення майбутніх фахівців правничої сфери.

Проведений аналіз засвідчив, що університети Великої Британії розглядають практичну підготовку як один із ключових та ефективних механізмів формування професійної компетентності магістрантів. Заклади вищої освіти розробляють і впроваджують різні моделі практичної підготовки, які відрізняються тривалістю, організаційними формами, ступенем інтегрованості в навчальні програми та потенціалом сприяння подальшому працевлаштуванню. Використання практико-орієнтованих форм навчання підвищує відповідність юридичної освіти сучасним суспільним та професійним запитам, забезпечує реалізацію студентоцентрованого підходу, розвиток здатності до незалежних суджень і аналітичного мислення. Крім того, практика створює додаткові можливості для встановлення професійних і міжособистісних контактів, посилення громадянської активності студентів та підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Узагальнюючи вище зазначене, можемо зробити висновок, що професійне становлення майбутніх юристів у Великій Британії – це цілісний, послідовний, поетапний неперервний процес. Професійна підготовка майбутніх юристів базована на принципі наскрізної та послідовної інтеграції знань, що забезпечує поступове розширення фахового світогляду, аналітичного мислення та набуття практичного досвіду, необхідних для успішного працевлаштування та професійної діяльності.



Практична спрямованість магістерських програм права у Великій Британії реалізується через комплексну систему інтеграції теоретичної підготовки з безпосередньою професійною діяльністю. До ключових елементів належать юридичні клініки, стажування різної тривалості (placement years, short-term placements, vacation schemes), участь у дослідницьких центрах, guest lectures та практичні воркшопи. Юридичні клініки забезпечують індивідуально орієнтовану практичну підготовку, де студенти під керівництвом досвідчених юристів надають безоплатну правову допомогу, аналізують справи клієнтів, готують процесуальні документи та беруть участь у слуханнях. Стажування у юридичних фірмах, судах та дослідницьких центрах дозволяють здобувати професійні компетентності в реальних умовах практики, виконуючи завдання з аналізу нормативної бази, підготовки позовних заяв, участі в переговорах і роботі з клієнтами. Guest lectures та багатоденні майстеркласи від партнерів провідних фірм, адвокатів і соліситорів поєднують теоретичну підготовку з практичними навичками, охоплюючи такі теми, як комерційне право, міжнародний арбітраж, корпоративна відповідальність, фінансові ринки, право ЄС і захист прав людини. Додатково, співпраця університетів із галузевими консультативними радами та юридичними фірмами забезпечує актуалізацію навчальних планів, впровадження практичних модулів та проєктів, що відповідають сучасним вимогам ринку юридичних послуг. Така інтеграція теорії та практики сприяє формуванню професійної ідентичності студентів, розвитку автономності, відповідальності та етичної культури майбутніх правників.

Практична підготовка майбутніх юристів у Великій Британії вирізняється системністю, високим ступенем інтеграції теорії та практики, широким застосуванням інноваційних освітніх технологій та тісною співпрацею навчальних закладів із професійною юридичною спільнотою. Така модель забезпечує формування у випускників комплексу компетентностей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків, успішного складання кваліфікаційних іспитів та подальшої діяльності в умовах сучасної правової системи Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abel R. (1988). *The Legal Profession I England and Wales*. Oxford, UK: Blackwell.
2. Bar Standards Board. (2023). *Bar Standards Board*. <https://www.barstandardsboard.org.uk/>
3. Boon A., & Webb J. (2010). The legal professions as stakeholders in the Academy in England and Wales. In *Stakeholders in the Law School* (pp.65-95). Oxford, UK: Hart Publishing.
4. Bradney, A. (1988). Reforming the academic stage of legal education. *Law Society Gazette*, 85, 13.
5. Grimes, R. (2000). Learning law by doing law in the UK. *International Journal of Clinical Legal Education*, 1, 54–57.
6. Grimes, R. (2020). Experiential learning and legal education: The role of the clinic in UK law schools. In *Key directions in legal education* (p. 236). Routledge.
7. Hood, C. (2025). Law firms as learning environments: Are higher apprenticeships in law an emerging face of clinical legal education in England? *International Journal of Clinical Legal Education*, 32(2).



8. Hood, C., & Simmonds, C. (2022). The solicitor apprenticeship. *The Law Teacher*, 56(3), 420–426.
9. Jones, E., McFaul, H., & Ryan, F. (2017). Clinical legal education in the United Kingdom: Origins, growth and the technological innovations and challenges of its future. *German Journal of Legal Education*, 4, 107–136.
10. King's College London. (2025a). *LLM programme handbook*. <https://www.kcl.ac.uk>
11. King's College London. (2025b). *King's Legal Clinic*. <https://www.kcl.ac.uk/legal-clinic/index>
12. Lonbay, J. (2010). The role of practice in legal education in England and Wales. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=1589304>
13. Manchester Metropolitan University. (2025). *Law mentoring programme 25/26*. <https://manmetmls.wordpress.com/2025/10/13/law-mentoring-programmes-25-26/>
14. Solicitors Regulation Authority. (2023). *Solicitors Regulation Authority*. <http://www.sra.org.uk/home/home.page>
15. Thanaraj, A. (2016). Understanding how a law clinic can contribute towards students' development of professional responsibility. *International Journal of Clinical Legal Education*, 23(4), 89–135.
16. University College London. (2025). *LLM in Intellectual Property Law*. <https://www.ucl.ac.uk>
17. University of Law. (2025). *LLM Legal Practice*. <https://www.law.ac.uk/study/postgraduate/law/llm-sqe-1-and-2/>
18. University of Nottingham. (2025). *LLM Human Rights Law*. <https://www.nottingham.ac.uk>



Дата першого надходження статті: 17 липня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 108 жовтня 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-19](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-19)

Ад'юнкт (здобувач), **ЮЛІЯ КОЛОДКА**,
Національний університет оборони України, м. Київ
E-mail: juldar525@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2904-961X>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ НАТО НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ БАЛТІЙСЬКОГО ОБОРОННОГО КОЛЕДЖУ В ЕСТОНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито теоретико-методичні засади розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у системі професійної військової освіти держав-членів НАТО на прикладі діяльності Балтійського оборонного коледжу (Baltic Defence College, BALTDEFCOL, далі – БОК) в Тарту (Естонія). На тлі трансформації безпечового середовища, зумовленої повномасштабною війною росії проти України, міжкультурна компетентність розглядається як необхідна складова оперативної взаємосумісності між офіцерами Збройних Сил України та держав-членів НАТО, стратегічного лідерства та ефективної багатонаціональної взаємодії.

У дослідженні проаналізовано зміст навчальних програм БОК (Об'єднаний командно-штабний курс – Joint Command and General Staff Course (JCGSC) та Курс вищого керівного складу – Higher Command Studies Course (HCSC)), які інтегрують міждисциплінарний, компетентнісний підходи та принцип опори на попередній досвід. Особливу увагу приділено використанню таких форм як: робота в мультикультурних синдикатах, моделювання кризових ситуацій, рольові ігри та участь у культурних заходах, що розвивають у слухачів ключові елементи міжкультурної компетентності: відкритість, емпатію, гнучкість мислення, адаптивність. Висвітлено роль англomовного освітнього середовища, що сприяє розвитку комунікативної взаємодії в умовах культурного різноманіття, характерного для стратегічного рівня військової освіти НАТО.

Аналіз теоретичних і методичних основ розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у державах-членах Альянсу дає змогу виокремити найкращі практики і тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів, що сприятиме їх адаптації до потреб сучасної системи підготовки військових фахівців у вищих військових закладах освіти. У статті визначено ключові тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у професійній військовій освіті на прикладі БОК: мультинаціональна синергія оперативного планування, інтегративна гуманітаризація професійної військової освіти в багатомовному та мультикультурному середовищі, культуроцентричність стратегічної лідерської підготовки, мультинаціоналізація стратегічного навчального середовища.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, Балтійський оборонний коледж, військово-професійна освіта, збройні сили, офіцер, НАТО, тенденції розвитку.



**TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF OFFICERS'
INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL MILITARY
EDUCATION WITHIN NATO MEMBER STATES (CASE STUDY
OF THE BALTIC DEFENSE COLLEGE IN THE REPUBLIC OF ESTONIA)**

ABSTRACT

The article reveals the theoretical and methodological foundations of developing intercultural competence of officers within the system of professional military education in NATO member states, based on the experience of the Baltic Defence College (BALTDEFCOL) in Tartu (Estonia). Against the backdrop of the transformation of the security environment caused by Russia's full-scale war against Ukraine, intercultural competence is considered an essential component of operational interoperability between officers of the Armed Forces of Ukraine and NATO member states, strategic leadership, and effective multinational cooperation.

The study analyzes the content of BALTDEFCOL's educational programs (the Joint Command and General Staff Course – JCGSC and the Higher Command Studies Course – HCSC), which integrate interdisciplinary and competence-based approaches along with reliance on prior professional experience. Particular attention is paid to the use of such forms of training as work in multicultural syndicates, crisis scenario simulations, role-playing, and participation in cultural events. These activities foster key elements of intercultural competence in students, including openness, empathy, cognitive flexibility, and adaptability. The role of the English-language learning environment is emphasized, as it facilitates communicative interaction within the cultural diversity characteristic of NATO's strategic-level military education.

The analysis of the theoretical and methodological foundations of officers' intercultural competence development in NATO member states highlights best practices and emerging trends, which can be adapted to meet the needs of the modern system of military professional training in higher military educational institutions. The article identifies key tendencies in the development of officers' intercultural competence in professional military education based on the experience of BALTDEFCOL: multinational synergy in operational planning, integrative humanization of professional military education in a multilingual and multicultural environment, culture-centered strategic leadership training, and the multinationalization of the strategic educational environment.

Keywords: *intercultural competence, Baltic Defense College, professional military education, armed forces, officer, NATO, development tendencies.*

ВСТУП

Актуальність теми обумовлена зростаючою роллю офіцерів оперативної ланки управління як суб'єкта міжкультурної взаємодії в умовах багатонаціональних операцій, що проводяться у межах стратегічного партнерства України з НАТО. У сучасних умовах глобальних трансформацій, посилення безпекових викликів і необхідності глибшої інтеграції України до євроатлантичного простору, міжкультурна компетентність стає не лише елементом професійної майстерності, а й чинником оперативної сумісності військовослужбовців держав-членів Альянсу. Саме тому її розвиток в системі професійної військової освіти набуває пріоритетного значення. На цьому тлі важливим є вивчення досвіду військових закладів освіти НАТО, зокрема Балтійського оборонного коледжу, який функціонує як платформа для підготовки



офіцерів багатонаціонального рівня. Аналіз особливостей освітнього середовища, змістових пріоритетів і педагогічних підходів цього закладу дозволяє окреслити реальні орієнтири для оновлення національної системи підготовки військових фахівців.

Завдяки цілісній освітній парадигмі БОК забезпечує високоякісну фахову підготовку офіцерів та виконує стратегічну функцію формування кадрового потенціалу для успішної участі у багатонаціональних операціях Альянсу. Інтеграція міждисциплінарного знання, міжкультурного підходу та практико-орієнтованих форм навчання забезпечує не лише опанування слухачами професійних військових компетентностей, а й розвиток критично важливих якостей сучасного військового професіонала-лідера: адаптивності, комунікативної гнучкості, здатності до стратегічного аналізу та міжкультурної взаємодії.

Особливої значущості така модель освіти набуває в умовах трансформації архітектури міжнародної безпеки, зумовленої повномасштабною агресією росії проти України, поширенням гібридних загроз та необхідністю швидкого реагування на динаміку регіональних конфліктів. У цьому контексті БОК виступає не лише як освітній центр НАТО, а як важливий чинник зміцнення трансатлантичної єдності, посилення стратегічної взаємосумісності між збройними силами держав-членів і партнерів Альянсу та підвищення ефективності багатонаціональних штабів у кризових ситуаціях.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – узагальнити провідні тенденції та педагогічні практики розвитку міжкультурної компетентності офіцерів-слухачів БОК, з подальшим обґрунтуванням їх значущості для підготовки офіцерського складу ЗС України.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі дослідження міжкультурної компетентності офіцерів важливу роль відіграє осмислення сучасного наукового доробку у галузях порівняльної педагогіки, військової освіти, стратегічного лідерства та міжкультурної комунікації. Теоретико-методологічною основою дослідження є праці науковців – представників вітчизняної педагогічної компаративістики. Серед них: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, А. Василюк, О. Васюк, О. Галус, Н. Ничкало, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва, М. Чепіль та іноземні – Р. Арнольд (Robert F. Arnold), І. Кендел (Isaac Kandel), А. Фолкен (Andreas M. Folken). Їхні праці становлять фундамент для вивчення зарубіжного досвіду розвитку міжкультурної освіти у системі професійної підготовки офіцерів, зокрема в контексті адаптації стандартів НАТО до національної військової освіти.

Дослідники теоретичних і методичних основ компетентнісного підходу до військової освіти – Г. Артюшин, Н. Побірченко, Л. Олійник, О. Онопрієнко, В. Рахманов, В. Свистун, В. Тюріна, В. Ягупов та інші – досліджували компетентнісний підхід у контексті формування професійних, соціальних, міжкультурних, громадянських, комунікативних та інших ключових компетентностей у здобувачів освіти різних рівнів.

Науковці, які досліджують формування міжкультурної компетентності у Збройних Силах України та секторі безпеки й оборони (О. Акімова, М. Бублик, С. Ісаєва, А. Любас), вивчають структуру міжкультурної комунікативної компетентності, її психолого-педагогічне забезпечення, роль іноземної мови, участь у спільних навчаннях та культурних заходах у процесі професійної військової підготовки військовослужбовців, що відповідає стандартам НАТО та вимогам до взаємосумісності.

Зарубіжні дослідники (С. Андж (S. Ang), Д. Генк (D. Henk), Р. Грін-Сандс (R. Greene Sands), А. Еббе (A. Abbe), П. Ерлі (P. Earley), Е. Мейер (E. Meyer),



Е. Паллоні (E. Palloni), Ф. Тромпенаарс (F. Trompenaars), Дж. Хаус (J. House), Г. Хофстеде (G. Hofstede)) активно розробляють концепцію міжкультурної компетентності у сфері військового лідерства, професійної освіти та стратегічної комунікації (систематичного ряду тривалих та узгоджених дій, проведених на стратегічному, оперативному та тактичному рівнях, що забезпечують розуміння цільових аудиторій та визначають ефективні канали для просування та підтримки певних видів поведінки (Tatham, 2008)). Їхні наукові розвідки охоплюють такі аспекти, як багаторівнева комунікація у коаліційних місіях, підготовка стратегічних лідерів у багатокультурному безпековому середовищі, їхня культурна адаптивність, когнітивна гнучкість, поведінкова рефлексія.

Аналіз наукових джерел засвідчує зростаючу увагу дослідників до ролі міжкультурної компетентності офіцерів у забезпеченні ефективності оперативної взаємодії в умовах сучасної безпеки, зокрема у межах партнерських ініціатив НАТО та програм професійної військової освіти.

У процесі дослідження використано такі методи як аналіз та узагальнення наукових праць закордонних та українських дослідників з проблеми дослідження, контент-аналіз навчальних програм, порівняльно-педагогічний аналіз, систематизація, узагальнення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України, яка триває з 2022 року, суттєво трансформувала безпекове середовище у Євроатлантичному просторі та актуалізувала необхідність посилення колективної оборони і взаємодії між державами-членами НАТО та країнами-партнерами. У цих умовах питання успішної міжкультурної взаємодії у багатонаціональних командних структурах та під час спільних операцій набуло особливої значущості. Забезпечення належного рівня міжкультурної компетентності військових професіоналів розглядається як ключовий чинник зміцнення оперативної взаємосумісності, підвищення ефективності спільних дій і забезпечення єдності коаліційних сил. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність наукового осмислення теоретичних засад і удосконалення методичних підходів до розвитку міжкультурної компетентності офіцерів на прикладі досвіду держав-членів НАТО. Аналіз теоретичних і методичних основ розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у державах-членах Альянсу дає змогу виокремити найкращі практики і тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів та сприяти їх адаптації до потреб сучасної системи підготовки військових фахівців у вищих військових закладах освіти.

Незважаючи на широке застосування терміна «тенденція» українськими та іноземними науковцями в різних галузях науки – від соціології та педагогіки до економіки й статистики, – його зміст набуває відтінків залежно від дослідницького контексту. У дисертації Заскалета поняття «тенденція» розглядається як «напрямок професійної підготовки фахівців у контексті освітніх, наукових, соціальних та культурних змін у динамічному суспільстві» (Заскалета, 2015). Авторка підкреслює, що тенденції в професійній освіті відображають якісні зміни, які відбуваються під час цього руху. Поняття «тенденція» у наукових дослідженнях трактується як категорія порівняльної педагогіки, яка все більше перетворюється на базову і трактується не лише з позиції виявлення напрямку руху, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху (Локшина, 2011). Качак аналізує поняття «тенденція» в контексті літературознавства як «сукупність ознак, явищ,



процесів, які виявляються на певному історико-культурному етапі, свідчать про еволюцію літератури/сегмента літератури/літературного явища, процесу, феномена чи іншого об'єкта дослідження літературознавства в певному спрямуванні, а також підкреслюють його сутність; вказують на якісні зміни порівняно з попереднім етапом» (Качак, 2021). Португальські науковці Гомес та Канту (Gomes N.P., Cantú W.A.) у сфері досліджень майбутнього та культурології поняття «тенденція» трактують як «процесуальну зміну в колективних уявленнях та практиках, що генеруватимуть моделі поведінки, що підкреслюють нові рухи та напрямки» (Gomes & Cantú, 2023). Для всіх цих визначень спільність полягає у визнанні тенденції як спрямованого, динамічного процесу, що вказує на зміни – передусім якісні – в об'єктах дослідження. Відтак поняття «тенденція» має універсальне ядро, але набуває галузевої специфіки залежно від об'єкта аналізу. Це свідчить про його міждисциплінарну цінність у наукових дослідженнях.

Розвиток міжкультурної компетентності офіцерів оперативної ланки управління є глибоко актуальною темою в умовах інтеграційних процесів та зростання значущості міжкультурної взаємодії в безпековому секторі. Отже, в цій галузі ми визначаємо поняття «тенденція» як *стійкий, спрямований процес якісних змін у змісті, формах і методах професійної підготовки військовослужбовців, що виявляється в навчальних програмах і практиках розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативної ланки управління, зумовлений соціокультурними трансформаціями, міжнародним безпековим контекстом та досвідом держав-членів НАТО, і який має потенціал для інтеграції в національні системи військової освіти.*

БОК як провідний навчальний заклад у сфері професійної військової освіти в Євроатлантичному просторі відіграє ключову роль у підготовці військових фахівців для успішної участі в багатонаціональних операціях та спільних оборонних ініціативах. Сучасна безпекова ситуація зумовила необхідність уніфікованого підходу НАТО до розвитку професійних компетентностей офіцерів. У науковому контексті термін «уніфікований підхід» (unified approach) зазвичай означає скоординовану, цілісну та стандартизовану стратегію, яка об'єднує різні компоненти або учасників для досягнення спільної мети. У сфері безпеки та оборони, особливо в рамках НАТО, уніфікований підхід передбачає гармонізацію політик, процедур, стандартів та комунікаційних стратегій між державами-членами Альянсу для забезпечення ефективної спільної діяльності.

Вельяновська-Блажевська зазначає, що «уніфікований підхід у стратегічній комунікації НАТО необхідний для забезпечення узгодженості політичних повідомлень та ефективного реагування на безпекові виклики» (Blazhevska, 2015). Авторка підкреслює, що відсутність такого підходу може призвести до неузгодженості дій та послаблення позицій Альянсу на міжнародній арені.

Уніфікований підхід у контексті НАТО є ключовим елементом для досягнення оперативної сумісності, стандартизації дій та ефективної взаємодії між державами-членами в умовах сучасних безпекових викликів. Стандартизація операцій, оперативна взаємосумісність і взаємозамінність між силами союзників нині набувають першочергового значення. Для досягнення цієї мети «коледж застосував комплексний освітній підхід, який поєднує лекції, семінари, групову роботу, самостійну навчальну діяльність, аналіз конкретних випадків, практичні вправи та виїзні навчальні заходи» (Çlirim, 2024). Освітні програми коледжу спрямовані на формування не лише професійних військових навичок, а й на розвиток критичного



мислення, здатності до стратегічної комунікації та міжкультурної взаємодії в умовах зростання міжнародної турбулентності та воєнних загроз. Теоретичні засади цих програм ґрунтуються на сучасних концепціях у сфері безпеки та оборони, військової педагогіки та міжкультурної комунікації, а методичні підходи орієнтовані на інтерактивне навчання, моделювання сценаріїв та використання досвіду практичної співпраці офіцерів із різних держав-членів НАТО та партнерів Альянсу. Вивчення теоретичних і методичних основ розвитку міжкультурної компетентності у БОК дасть змогу не лише визначити найкращі практики у підготовці офіцерів, а й запропонувати шляхи подальшого вдосконалення освітніх програм у вищих військових закладах освіти України. Якість підготовки у Коледжі отримала визнання серед військово-академічних інституцій, що підтверджується успішним навчанням військових і цивільних фахівців з Естонії, Латвії, Литви та інших держав-членів і партнерів Альянсу. Згідно зі статистикою БОК, у 2023-2024 навчальному році на Об'єднаному командно-штабному курсі навчався 71 офіцер з 14 країн світу, а у 2024-2025 навчальному році – 80 офіцерів з 15 країн. На Курсі вищого керівного складу у 2024 році навчалися 24 офіцери з 13 країн. А у 2025 році на даному курсі навчалися 28 офіцерів з 13 країн.

Змістовне наповнення навчальних програм БОК відображає актуальні потреби сучасної системи безпеки, зокрема з урахуванням досвіду, отриманого у ході повномасштабної агресії російської федерації проти України. Важливим елементом підготовки є інтеграція в освітній процес положень ключових стратегічних документів НАТО, зокрема Стратегічної концепції НАТО 2022 року (Стратегічна концепція НАТО 2022 року, 2022), яка визначає стримування і оборону, запобігання кризам, а також забезпечення стійкості як пріоритетні напрями діяльності Альянсу. Відповідно до цих орієнтирів, навчальні програми БОК включають питання стратегічної комунікації, кібербезпеки, протидії інформаційним операціям і дезінформації, що набуло особливої актуальності в умовах російсько-української війни. У контексті реалізації Ініціативи з посилення стійкості НАТО (Resilience Reference Curriculum, 2025), коледж сприяє формуванню у слухачів здатності оперативно адаптуватися до складної динаміки гібридних загроз і зміцнювати національні та колективні спроможності до стримування конфліктів та оборони. «Освітні програми для офіцерів оперативної ланки управління насамперед зосереджені на питаннях оперативного рівня ведення війни, важливою складовою їхньої підготовки є також набуття знань у галузі стратегічних концепцій і політико-економічних аспектів, оскільки ефективна оперативна діяльність вимагає розуміння та практичної реалізації стратегічних задумів на оперативному рівні» (Corum, 2012).

Крім того, застосування міждисциплінарного підходу, поєднання теоретичної підготовки з практичними компонентами, симуляціями та аналізом реальних сценаріїв бойових дій підвищує готовність слухачів до виконання завдань у складному оперативному середовищі. Термін «оперативне середовище» (operational environment) визначається як сукупність умов, обставин і впливів, які впливають на застосування військових можливостей та прийняття рішень командиром (Air Force Doctrine Publication 3-22 Foreign Internal Defense, 2020). Це включає фізичні, інформаційні, соціальні, політичні, економічні та культурні аспекти, що формують контекст, у якому плануються та проводяться військові операції. У межах діяльності НАТО, розуміння оперативного середовища є критично важливим для ефективного планування та виконання місій. «Оперативне середовище розглядається як складна,



динамічна та адаптивна система, в якій взаємодіють нові суб'єкти, як державні, так і недержавні, що вимагає від командирів глибокого розуміння не лише фізичних умов, а й людського чинника, включаючи культурні та соціальні аспекти» (The Army and Marine Corp field manual, 2014).

З огляду на складність і багатовимірність оперативного середовища, у якому офіцерам доводиться приймати рішення та керувати операціями, особливого значення набуває формування відповідних компетентностей. Саме тому значна увага в процесі військової підготовки у БОК приділяється не лише розумінню умов, в яких здійснюються військові дії, а й розвитку лідерських якостей командирів, навичок стратегічного планування та ведення операцій відповідно до стандартів НАТО. Це, у свою чергу, забезпечує необхідну спроможність офіцерів успішно діяти в умовах високої невизначеності та багатовекторних загроз.

БОК активно співпрацює з іншими освітніми та науковими центрами НАТО, зокрема Школою НАТО в Обераммергау (Школа НАТО Обераммергау, 2025) та Центром передового досвіду стратегічних комунікацій у Ризі (Центр передового досвіду стратегічних комунікацій у Ризі, 2024), що сприяє інтеграції найкращих практик та сучасних наукових досягнень у навчальні програми. Це включає впровадження модулів, присвячених стратегічним комунікаціям, інформаційним операціям та протидії дезінформації, що є критично важливими в сучасному оперативному середовищі. Завдяки цій співпраці, БОК забезпечує слухачам доступ до актуальних знань та практик, що відповідають сучасним вимогам та викликам у сфері безпеки та оборони, сприяючи підготовці офіцерів, здатних ефективно діяти в багатонаціональному та динамічному оперативному середовищі.

Особливої уваги заслуговує взаємодія БОК з країнами Бухарестської дев'ятки (B9), яка на тлі повномасштабної російсько-української війни набуває стратегічного значення для посилення східного флангу НАТО. Таке партнерство сприяє не лише підвищенню рівня оперативної взаємосумісності, а й поглибленню обміну досвідом щодо протидії спільним загрозам, що є важливою умовою для зміцнення євроатлантичної безпеки.

Синергія між освітніми ініціативами БОК та стратегічними цілями Альянсу підсилює потенціал випускників до успішної інтеграції у багатонаціональні штаби та оперативні угруповання, зміцнюючи спроможність НАТО до колективної оборони й стримування агресії в регіоні та за його межами.

Освітні програми БОК структуровані таким чином, щоб забезпечити системну підготовку офіцерів до участі в сучасних багатонаціональних операціях. Зокрема, Об'єднаний командно-штабний курс (Joint Command and General Staff Course, JCGSC) – одна з ключових програм БОК – спрямована на розвиток здатності до ефективного командування та штабної роботи на оперативно-тактичному рівні в умовах багатонаціонального середовища (Joint Command and General Staff Course, 2025). Значна частина курсу присвячена вивченню аспектів міжкультурної взаємодії, військово-політичного контексту сучасних конфліктів, а також сценарного моделювання спільних операцій, що дає змогу слухачам на практиці опанувати принципи координації зусиль у багатонаціональних структурах.

Теоретичні засади розвитку міжкультурної компетентності в рамках Об'єднаного командно-штабного курсу ґрунтуються на уявленні про міжкультурну компетентність як складову професійної компетентності, що поєднує когнітивні, комунікативні, поведінково-діяльнісні, суб'єктні та ціннісно-мотиваційні компоненти.



Концептуально курс ґрунтується на сучасних підходах до військової освіти, що визнають культурну обізнаність, емпатію, комунікативну адаптивність та толерантність ключовими характеристиками успішного військового лідера як суб'єкта міжкультурної взаємодії у багатонаціональному середовищі. Розвиток цих рис відбувається у процесі навчання, що організоване в умовах реального міжкультурного контакту та професійного діалогу між представниками збройних сил різних держав-членів і партнерів НАТО. Відомо, що у БОК отримують військову освіту оперативного рівня офіцери з найрізноманітнішим досвідом. Тому при проведенні навчань з планування операцій розкриваються підходи слухачів з точки зору збройних сил багатьох країн. На думку Корума «багатонаціональне середовище у Балтійському оборонному коледжі є дуже «освіжаючим». У таких умовах слухачі та викладачі частіше та з більшою успішністю стикаються з тим, що їх припущення ставляться під сумнів» (Cogut, 2012), що, в свою чергу розвиває у слухачів критичне мислення, лідерські та комунікативні якості.

Так, однією з найсуттєвіших тенденцій розвитку міжкультурної компетентності офіцерів можна визначити *мультинаціональну синергію оперативного планування*. Ця тенденція може бути інтерпретована як якісно новий етап розвитку міжкультурної компетентності, що передбачає цілісне поєднання національних військових культур, оперативних підходів, ціннісних орієнтацій та комунікативних стилів офіцерів із різних країн у межах єдиного планувального простору. Така синергія не зводиться до технічної уніфікації процедур або спільного використання ресурсів, а ґрунтується на глибокому розумінні культурних кодів, соціально-психологічних особливостей партнерів і здатності до рефлексивного адаптування в умовах коаліційного прийняття рішень. Декілька різних типів міркувань і типів прийняття рішень є важливими для розуміння культури, зокрема, як мислення і прийняття рішень відрізняються в різних культурах, а також як стилі міркувань і прийняття рішень можуть бути використані для створення «культурної мапи» інших людей – системи культурних уявлень, цінностей, норм і поведінкових моделей, через призму яких конкретна особа або група сприймає світ, комунікує та приймає рішення (Меєр, 2020). Міжкультурна компетентність в цьому контексті виступає не лише умовою, а й ресурсом досягнення оперативної успішності, оскільки забезпечує інтеграцію різних підходів до оцінювання обстановки, моделювання сценаріїв і розробки стратегічних альтернатив. Саме тому мультинаціональна синергія у військовому плануванні є не лише організаційним явищем, а педагогічним завданням, що вимагає спеціального навчання, виховання відповідних установок і формування інтеркультурного лідерства у майбутніх офіцерів.

Методичне забезпечення курсу передбачає реалізацію змішаної моделі навчання, яка поєднує лекційно-семінарські заняття, роботу в мультинаціональних групах (синдикатах), командно-штабні тренування, симуляції, навчальні поїздки та інші інтерактивні формати. Робота в мультикультурних командах стимулює розвиток навичок успішної міжособистісної комунікації, прийняття колективних рішень, узгодження різних культурних підходів до командування, планування та організації операцій. Такий підхід ґрунтується на засадах навчання через досвід (*experiential learning*) та соціокультурної теорії, які визнають важливість активної взаємодії з іншими культурами як умови формування стійких міжкультурних компетентностей.

Важливу роль відіграє також функціонування англомовного освітнього середовища на основі стандарту STANAG 6001 (Стандарт НАТО STANAG 6001,



2014; Course Plan 2024–2025, 2024), що підсилює не лише мовну компетентність слухачів, а й розвиває здатність до сприйняття мовного й культурного різноманіття у професійній взаємодії. Згідно з дослідженнями, проведеними в рамках Програми вдосконалення оборонної освіти НАТО (DEEP), ефективне поєднання формальної та неформальної освіти сприяє розвитку критичного мислення, адаптивності та здатності до ефективної комунікації в багатонаціональному середовищі (Jolicoeur, 2018). Участь у культурних заходах, таких як «Міжнародний вечір» (International Night), виступає інструментом неформальної освіти, що уможливлює презентацію офіцерами своєї національної культури та налагодження глибших неформальних зв'язків з представниками інших країн. Це, у свою чергу, розвиває здатність до відкритості, емпатичності, взаємоповаги та гнучкості мислення – базових складових міжкультурної компетентності (Course Plan 2024–2025, 2024). У цьому ми також вбачаємо таку тенденцію, як *інтегративна гуманітаризація професійної військової освіти в багатомовному та мультикультурному середовищі*. Ця тенденція є поєднанням формальної мовної підготовки (через стандартизовані вимоги, зокрема STANAG 6001), неформального міжкультурного навчання (через участь у культурних подіях, міжособистісну комунікацію та взаємодію), розвитку гуманітарної складової професійної підготовки офіцерів – зокрема, відкритості, емпатії, взаємоповаги до різноманіття, гнучкого мислення. Крім того, дослідження, опубліковані в «Журналі військової освіти» (Journal of Military Learning), підкреслюють важливість інтеграції міжкультурної освіти в програми професійної військової підготовки для забезпечення оперативної взаємосумісності та ефективної взаємодії в багатонаціональних операціях (Riggs, 2020).

Таким чином, Об'єднаний командно-штабний курс є не лише освітньою програмою професійної військової підготовки, а й системним засобом формування міжкультурної компетентності офіцерів через інтеграцію теоретичних основ, методів активного навчання та міжкультурного досвіду, що забезпечує їхню готовність до успішного функціонування в умовах багатонаціональних операцій і місій НАТО.

Курс вищого керівного складу (Higher Command Studies Course, HCSC, 2025) БОК розроблено як стратегічний освітній інструмент підготовки вищого керівного складу та держслужбовців еквівалентного рівня до виконання керівних функцій у сфері оборони, міжнародної безпеки та стратегічного планування (Higher Command Studies Course, 2025). Основною метою курсу є формування стратегічного мислення, розуміння глобального та регіонального безпекового середовища, а також спроможності до прийняття рішень в умовах багатонаціональної координації. За умов сучасних загроз, зокрема на тлі російсько-української війни, особливої актуальності набуває розвиток міжкультурної компетентності як складової стратегічного лідерства та ефективного цивільно-військового управління.

Теоретичне підґрунтя курсу сформоване на основі сучасних концепцій стратегічного управління, безпекових досліджень, а також теорій політико-військової взаємодії в міжкультурному контексті. Міжкультурна компетентність у цьому курсі розглядається як необхідна складова здатності до формування партнерських рішень, ведення переговорів, адаптації до багатокультурного середовища стратегічного рівня.

Методичні засади Курсу вищого керівного складу включають навчання у форматі інтерактивних стратегічних семінарів, дискусійних панелей, дослідницьких проєктів, навчальних візитів до ключових інституцій НАТО та ЄС, а також практичних вправ з кризового планування та стратегічних комунікацій (Course Plan



2025, 2025). Робота у мультинаціональному середовищі – обов’язкова складова навчального процесу – створює умови для формування практичного досвіду міжкультурної взаємодії, управління різними культурними підходами до стратегічного аналізу, інтерпретації інформації та прийняття рішень.

Окрему увагу приділено вивченню досвіду ведення міждержавної та багатонаціональної взаємодії, включно з аналізом прикладів реального оперативного управління у спільних місіях НАТО, операціях ЄС, а також міжнародних гуманітарних ініціативах. Такі приклади, розглянуті у контексті мультикультурного керівництва, дають змогу учасникам курсу осмислити вплив культурних чинників на формування стратегій і підходів до безпекової політики (Course Plan 2025, 2025).

Отже, у Курсі вищого керівного складу також виділяються особливі та актуальні тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів. Таким чином, можемо виділити тенденцію *культуроцентричності стратегічної лідерської підготовки*. У курсі HCSC міжкультурна компетентність розглядається не як допоміжна навичка, а як ключовий компонент стратегічного лідерства, що визначає здатність офіцера або держслужбовця діяти у багатонаціональному середовищі, формувати партнерські рішення, вести перемовини й управляти культурним різноманіттям. Ця тенденція відповідає концепціям міжкультурного лідерства (intercultural leadership) – здатності успішно керувати людьми з різних культурних середовищ, демонструючи чутливість до культурних відмінностей, гнучкість мислення, емпатію та готовність адаптувати стиль управління до багатокультурного контексту (Tuleja, 2021), і культурного інтелекту (cultural intelligence) як здатності конструювати інноваційні способи концептуалізації, збору даних та роботи в міжкультурному середовищі (Earley & Ang, 2003). В цьому контексті ми розглядаємо *способи концептуалізації як наукові підходи та методи, за допомогою яких здійснюється теоретичне осмислення та формулювання понять, ідей чи явищ, пов’язаних із культурним різноманіттям, комунікацією та взаємодією між представниками різних культур*.

Невід’ємною частиною Курсу вищого керівного складу є багатонаціональне середовище навчання, яке моделює умови міждержавної взаємодії та глобальних коаліцій. Це не лише засіб обміну досвідом, а й платформа для формування міжособистісної культурної чутливості та опанування навичок «менеджменту різноманіття» (diversity management) – стратегічного підходу до управління людськими ресурсами, спрямованого на визнання, цінування та ефективне використання різноманітності працівників у межах організації (Yadav & Lenka, 2020), що є важливими у штабних структурах Альянсу та інших міжнародних форматах. Як висновок, можна визначити наступну тенденцію розвитку міжкультурної компетентності на Курсу вищого керівного складу – тенденцію *мультинаціоналізації стратегічного навчального середовища*.

Таким чином, Курс вищого керівного складу виконує функцію не лише стратегічної освітньої платформи, а й середовища розвитку міжкультурної компетентності на вищому командному рівні, сприяючи розвитку військових керівників стратегічного рівня і цивільних лідерів, здатних успішно діяти в межах глобальних коаліцій, міжнародних штабів і спільних оборонних ініціатив.

До навчального процесу активно інтегруються також модулі з кібербезпеки, стратегічних комунікацій та кризового реагування, що реалізуються у тісній співпраці з відповідними структурами НАТО та Центрами передового досвіду. Так, Модуль зі стратегічних комунікацій (Strategic Communication Module), зокрема у



форматі Проміжного курсу зі стратегічних комунікацій (Intermediate Strategic Communications Course) (Intermediate Strategic Communications Course, 2025), сприяє розвитку спроможностей офіцерів до ефективного формування інформаційних наративів, враховуючи культурні особливості цільових аудиторій, що є ключовим чинником успішної комунікаційної політики у межах багатонаціональних операцій.

Курс охоплює теоретичні засади стратегічної комунікації, зокрема поняття «структура стратегічних комунікацій» (STRATCOM framework), «стратегічний наратив» (STRATCOM narrative), практичні аспекти впровадження комунікаційних стратегій у військових операціях, а також детальний аналіз інформаційного середовища як чинника оперативного планування (NATO Course Catalogue ETOC, 2022). Особлива увага приділяється взаємозв'язку між стратегічною комунікацією та міжкультурною взаємодією, що відображає міждисциплінарний підхід до підготовки офіцерів у сфері сучасного інформаційного протистояння.

Навчальний процес забезпечується провідними фахівцями Центру передового досвіду НАТО зі стратегічних комунікацій (NATO STRATCOM COE), а також експертами з країн Балтії, Оперативної та Силової структур НАТО. Участь у модулі надає слухачам можливість не лише засвоїти теоретичні основи стратегічних комунікацій, а й застосувати їх у контексті багатонаціональної взаємодії, враховуючи культурну специфіку оперативного середовища, що є критично важливим для успішного функціонування в умовах гібридної війни та інформаційного протистояння.

У навчальний процес системно впроваджується концепція «навчання через дію» (learning by doing) через застосування кейс-стаді (case-study), рольових ігор, інтерактивних сценаріїв та спільного аналізу міжнародних військових кампаній. Такий практико-орієнтований підхід відповідає сучасним тенденціям військової освіти НАТО, викладеним у Директиві двостороннього стратегічного командування НАТО з питань освіти та підготовки 75-2 (BI-SC Education and Training Directive 75-2) (BI-SC Education and Training Directive 75-2, 2013), яка підкреслює необхідність розвитку адаптивного мислення, міжособистісної взаємодії та стратегічної взаємосумісності не лише технічного, а й когнітивно-поведінкового виміру підготовки військовослужбовців.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, у статті розкрито теоретико-методичні засади розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у системі професійної військової освіти держав-членів НАТО на прикладі діяльності Балтійського оборонного коледжу в Тарту (Естонія).

Проаналізовано зміст навчальних програм БОК (JCGSC, HCSC), які інтегрують міждисциплінарний, компетентнісний підходи та принцип опори на попередній досвід. Окрему увагу приділено використанню таких форм як: робота в мультикультурних синдикатах, моделювання кризових ситуацій, рольові ігри та участь у культурних заходах, що розвивають у слухачів ключові елементи міжкультурної компетентності: відкритість, емпатію, гнучкість мислення, адаптивність. Висвітлено роль англomовного освітнього середовища, що сприяє розвитку комунікативної взаємодії в умовах культурного різноманіття, характерного для стратегічного рівня військової освіти НАТО.

Визначено ключові тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у професійній військовій освіті на прикладі БОК: мультинаціональна синергія оперативного планування, інтегративна гуманітаризація професійної



військової освіти в багатомовному і мультикультурному середовищі, культуроцентричність стратегічної лідерської підготовки, мультинаціоналізація стратегічного навчального середовища.

Доведено, що ефективне формування міжкультурної компетентності офіцерів в умовах багатонаціонального освітнього простору базується на системному поєднанні змістового наповнення навчальних програм, мультикультурного досвіду, інтерактивних форм навчання, а також акценту на розвитку лідерських та комунікативних якостей. Наголошено, що міжкультурна компетентність розглядається як ключова складова оперативної сумісності у спільних операціях держав-членів НАТО, а отже, її формування має бути інтегровано в освітні стратегії вітчизняних вищих військових закладів освіти.

Перспективами подальших розвідок вважаємо визначення та систематизацію основних тенденцій розвитку міжкультурної компетентності офіцерів на прикладі вищих військових закладів освіти інших держав-членів НАТО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заскалета, С. Г. (2015). *Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах європейського союзу* (Автореф. дис. докт. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського.
2. Качак, Т. Б. (2021). Аналіз тенденцій як наукова проблема в літературознавчих студіях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 32 (71), 1 (1), 300.
3. Локшина, О. І. (2011). Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2 (8), 7–13.
4. Меєр, Е. (2020). *Культурна карта. Бар'єри міжкультурного спілкування в бізнесі*. (Пер. Ольга Дубчак). Київ: Наш Формат.
5. Стандарт НАТО STANAG 6001. (2014). https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf.
6. Стратегічна концепція НАТО 2022 року. (2022). https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2022/6/pdf/290622-strategic-concept-ukr.pdf?
7. Центр передового досвіду стратегічних комунікацій у Ризі. (2024). <https://stratcomcoe.org/>.
8. Школа НАТО Обераммепрай. (2025). <https://www.natoschool.nato.int/>
9. Air Force Doctrine Publication (AFDP) 3-22 Foreign Internal Defense. (2020). *Understanding The Operational Environment*, 1-2.
10. BI-SC Directive 75-2 «Education and Training Directive». (2013). <https://library.net/document/qoo0l5mq-nato-unclassified-directive-october-number-education-training-directive.html>.
11. Blazhevskaya, K. V. (2015). Strategic communication in nato: need for a unified approach to security policy. *Security and Defence Quarterly*, 125–149.
12. Çilrim Toci (2024). Teaching Defence Management to Senior Level Professional Military Education at the Baltic Defence College. *4th International Conference Challenges to National Defence in Contemporary Geopolitical Situation (CNDGCS'2024)* (pp. 185–193). 11 – 13 September Brno, Czech Republic.
13. Corum, J. S. (2012). Some key principles of multinational military education. *Connections. The Quarterly Journal*, 11(4), 10–26.



14. Course Plan 2024-2025. (2024) <https://www.baltdefcol.org/education/joint-command-and-general-staff-course>.
15. Course Plan 2025. (2025). https://media.voog.com/0000/0051/2796/files/H CSC_2025_Course_Plan_27_September_2024-1.pdf.
16. Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford University Press.
17. Gomes N.P., & Cantú W.A. (2023). The Curiouser Nature of Trends: A Process Thesis of Sociocultural Trend Developments in Iterations of Mindsets and Practices. *Journal of Futures Studies*, 28(1), 81-88.
18. Higher Command Studies Course (HCSC). (2025). <https://www.baltdefcol.org/education/higher-command-studies-course>.
19. Intermediate Strategic Communications Course. (2025). <https://www.baltdefcol.org/education/intermediate-strategic-communications-course>.
20. Joint Command and General Staff Course (JCGSC). (2025). <https://www.baltdefcol.org/education/joint-command-and-general-staff-course>.
21. Jolicœur, P. (2018). Defense Education Enhancement Program in Ukraine: The Limits of NATO's Education Program. *Connections. The Quarterly Journal*, 17(3), 109–119.
22. NATO Course Catalogue ETOC. (2022). https://cicoe.org/wp-content/uploads/2021/11/NATO_2022_CICOE_Catalogue.pdf.
23. Resilience Reference Curriculum. (2025). https://www.nato.int/nato_/static_/fl2014/assets/pdf/2025/2/pdf/DEEP-resilience-reference-curriculum.pdf.
24. Riggs, C. (2020). Building Mutual Trust in the Classroom: Lessons for the Command and General Staff College. *Journal of Military Learning*, 68-81.
25. Tatham, S. (2008). Strategic Communications: A Primer, *ARAG Special Series* 8/28. Shrivenham: Defence Academy of the UK, 7.
26. The Army and Marine Corp field manual. (2014). *FM 3-24 Counterinsurgency defines culture for that purpose*. https://www.marines.mil/portals/1/mcwp%203-33.5_part1.pdf
27. Tuleja, E. A. (2021). Intercultural Communication for Global Business: How leaders communicate for success. *Routledge*, 307.
28. Yadav, S., & Lenka, U. (2020). Diversity management: a systematic review. *Equality, Diversity and Inclusion*, 39 (8), 901-929. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2019-0197>



**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ
(відповідно до міжнародних вимог)**

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії і тенденції розвитку освіти, вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем у **ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**.

Усі, хто бажає здійснити публікацію в журналі «Порівняльна професійна педагогіка», просимо подавати матеріали до **20 травня/20 листопада**.

Для публікації статті просимо надсилати:

– відомості про автора (ПІБ, місце роботи, науковий ступінь, вчене звання, електронна пошта, ORCID; для аспірантів – ПІБ, місце навчання, електронна пошта, ORCID);

– електронний варіант наукової статті.

ВАЖЛИВО!

Публікації в журналі «Порівняльна професійна педагогіка» здійснюються **АНГЛІЙСЬКОЮ АБО УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**. Обсяг статті – **8–12** сторінок.

СТАТТІ, ЯКІ ПЕРЕКЛАДЕНІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ (НА ЗРАЗОК GOOGLE TRANSLATE), НЕВІДКОРИГОВАНІ, АБО НЕ ВІДПОВІДАЮТЬ ЧИННИМ ВИМОГАМ, ДО ДРУКУ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ І НЕ ПОВЕРТАЮТЬСЯ!

Технічні характеристики: Microsoft Word, шрифт – Times New Roman; інтервал – 1; кегль – 12; відступ абзацу – 1,25 см; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см.

Обов'язкові складники статті:

– **АНОТАЦІЯ / ABSTRACT** (обсягом **1800** друкованих знаків, **АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ**);

– **КЛЮЧОВІ СЛОВА / KEYWORDS** (не менше 8);

– **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями);

– **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY**;

– **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS** (джерела, на які автор посилається в теоретичній основі дослідження, повинні бути представлені в **ЛІТЕРАТУРІ**; обов'язково вказати методи дослідження);

– **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ/RESULTS** (виклад основного матеріалу повинен бути чітким, інформативним і демонструвати власні результати дослідження авторів);

– **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК / CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**;

– **ЛІТЕРАТУРА / REFERENCES** (не менше 10 джерел).

Вимоги до оформлення літератури у статті викладені наприкінці інформаційного листа і повинні відповідати міжнародному стилю Американської психологічної асоціації (APA).



Статті журналу отримують цифровий ідентифікатор DOI, який надається кожній статті редколегією журналу.

СТАТТІ ПРОХОДЯТЬ ПЕРЕВІРКУ В МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ АНТИПЛАГІАТ.

ЗА ДОСТОВІРНІСТЬ ВИКЛАДЕНИХ ФАКТІВ, ЦИТАТ І ПОСИЛАНЬ НЕСУТЬ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ АВТОРИ.

Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – із рецензією доктора або кандидата наук із відповідної спеціальності.

Наукові праці докторів наук друкуються в журналі безкоштовно.

Оплата за статтю здійснюється після повідомлення редколегії про відповідність статті вимогам та дозволу до друку.

Статті та відомості про автора надсилати на електронну скриньку
comprofped@gmail.com

За додатковою інформацією просимо звертатися до відповідального секретаря Садовець Олесі Володимирівни (моб. 067-288-36-73).

Приклад оформлення англomовної статті
(скорочено)

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor **MARYNA GRYNova**
V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-9023>

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **IRYNA KALINICHENKO**
M. V. Ostrogradskyi Poltava Regional Institute for Advanced Teacher Training,
Ukraine
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0012-4312-8025>

TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA AND CANADA

ABSTRACT

This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and



Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 знаків)

Keywords: *children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.*

ТЕНДЕНЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У США ТА КАНАДІ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.*

INTRODUCTION

Nowadays, one can observe an increasing number of people who refuse to participate in social, political, economic and cultural life of their societies. Such a society is neither efficient nor safe. The first education for all movement originated after the conference on education for all was held in Jomtien, Thailand in 1990 ...

THE AIM OF THE STUDY

The paper aims to theoretically analyze the trends in development of inclusive education in the USA and Canada.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The origination and development of inclusive education in North American countries have been studied by S. Alokina, J. Andrews (2000), V. Bondar, E. Danilavichutie, L. Danylenko, A. Gartner (1997), A. Kolupaieva (2009), O. Kryvonosova, D. Lipsky (1997), J. Lupart (2000; 2010), S. Lytovchenko, Yu. Naida, M. Orlansky, T. Sak (2010), L. Savchuk, N. Sofii, Ye. Synova, O. Taranchenko, C. Webber (2010), S. Wilks, M. Winser, V. Zasenken et al. ...

RESULTS

Over the last few decades, developed countries have undergone significant changes in the attitude towards low-mobility groups of the population and providing quality educational services for children with special educational needs. Therefore, an inclusive model of education is becoming ever more acute. In view of the above, it is rather imperative to study foreign experience of those countries that have already achieved significant progress on this matter. Foreign law and inclusive practice are an important source of ideas about possible ways to solve the problems of implementing inclusive education in Ukraine ...

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

So, theoretical analysis of American and Canadian scientific literature proves that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of educational progress in regular education and provide children with special educational needs with the opportunity to obtain special education ...



REFERENCES

1. Audette, B., & Algozzine, B. (1992). Free and appropriate education for all students: total quality and the transformation of American public education. *Remedial and Special Education*, 13 (6), 8–18.
2. Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
3. Żylińska, M. (2012). *Cyfrowi Tubylcy i Cyfrowi Imigranci w Jednej Klasie [Digital Natives and Digital Immigrants in One Class]*. <https://osswiata.pl/zylinska/2012/08/16/cyfrowi-tubylcy-i-cyfrowi-imigranci-w-jednej-klasie/> (in Polish)

Приклад оформлення україномовної статті (скорочено)

Доктор педагогічних наук, професор **МАРИНА ГРИНЬОВА**,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
Україна
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-9023>

Кандидат педагогічних наук, доцент **ІРИНА КАЛІНІЧЕНКО**,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського, Україна
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0012-4312-8025>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США ТА КАНАДІ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.

TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA AND CANADA

ABSTRACT

This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and



Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 знаків).

Keywords: children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.

ВСТУП

Сьогодні перед світом постає проблема зростання кількості людей, які відірвані від активної участі в соціальному, політичному, економічному й культурному житті своїх суспільств. Таке суспільство не є ані ефективним, ані безпечним. Уперше рух за освіту для всіх розпочався з моменту проведення конференції з освіти для всіх у Джомтьєні (Таїланд) у 1990 році ...

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – теоретично проаналізувати тенденції розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Становлення й розвиток інклюзивної освіти в країнах Північної Америки досліджували науковці С. Альохіна, Дж. Андрес (J. Andrews), В. Бондар, Ч. Веббер (C. Webber), С. Вілс (S. Wilks), М. Вінсер (M. Winsor), А. Гартнер (A. Gartner), Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупасєва, О. Кривоносова, С. Литовченко, Д. Ліпські (D. Lipsky), Дж. Лупарт (J. Lupart), Ю. Найда, М. Орланські (M. Orlansky), Л. Савчук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко та інші ...

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Останні десятиліття в розвинутих країнах світу відбулися суттєві зміни в ставленні до маломобільних груп населення й наданні якісних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Дедалі більшої динаміки набуває й інклюзивна модель освіти. Значущим аспектом стає вивчення іноземного досвіду країн, які крокують у цьому напрямку. Іноземне право та інклюзивна практика – важливі джерела ідей про можливі шляхи розв'язання проблем упровадження інклюзивної освіти в Україні ...

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Унаслідок аналізу американської та канадської наукової літератури підсумовано, що зміни в законодавстві й освітній політиці північноамериканських країн спрямовані на досягнення найвищої успішності всіх категорій дітей у загальній освіті та створення рівних можливостей здобувати освіту для всіх учнів – у спеціальній освіті ...

ЛІТЕРАТУРА

Приклади оформлення посилань та списку літератури згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style)

АРА стиль передбачає використання посилань у тексті роботи щоразу, коли ви цитуєте джерело, будь то парафраз, цитата всередині рядка чи блокова цитата.



Внутрішньотекстове посилання містить інформацію про: автора праці (редактора/укладача/назву цитованого джерела, якщо автор відсутній), що цитується, рік видання та сторінковий інтервал (номери сторінок, із яких взято цитату). Сторінковий інтервал дозволяється не вказувати, якщо ви не цитуєте, а висловлюєте якусь ідею чи посилаєтесь на роботу в цілому.

Парафраз. Не береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання;

2) у дужках після парафразу разом із роком видання (через кому).

Наприклад:

The publishing process consists of several stages of editing (Tymoshyk, 2004).

У редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування (Тимошик, 2004).

According to M. Tymoshyk (2004), the publishing process consists of several stages of editing.

За Тимошиком (2004), у редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування.

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, може бути розташована у праці Тимошика, виданій 2004 року.

Більш розгорнута інформація про згадане джерело буде міститися у списку використаних джерел.

Цитата всередині рядка. Береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання, а після цитати в круглих дужках зазначається сторінковий інтервал;

2) у дужках після цитати разом із роком видання та сторінковим інтервалом (через кому).

Наприклад:

W. Wordsworth (2006) claimed that poetry was "the spontaneous overflow of powerful feelings" (p. 263).

Вордсворт (2006) заявив, що романтична поезія була відзначена як «спонтанний перелив сильних почуттів» (с. 263).

Poetry is "the spontaneous overflow of powerful feelings" (Wordsworth, 2006, p. 263).

Романтична поезія характеризується «спонтанним переливом сильних почуттів» (Вордсворт, 2006, с. 263).

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, розташована на сторінці 263 твору 2006 року, автором якого є Вордсворт. Більш розгорнуту інформацію про згадане джерело можна отримати зі списку використаних джерел.

Блокова цитата (складається із трьох і більше рядків). Подається в тексті з нового рядка з абзацним відступом для всієї цитати, не береться в лапки. Міжрядковий інтервал – подвійний. Після тексту цитати ставиться крапка і вказується вихідне джерело в дужках.

Наприклад:

In publishing, the concept of editing is primarily used to refer to types of work directly related to the activities of the press. Modern editing is associated with sociocultural



professional activities aimed at analyzing and improving linguistic works during their preparation for reproduction by means of printing, or broadcast (Khoniu, 2006, p. 45).

У галузі видавничої справи поняття «редагування» насамперед використовується для позначення видів роботи, безпосередньо пов'язаних із діяльністю органів друку. Сучасне редагування належить до сфери суспільно-культурної професійної діяльності, що спрямована на аналіз і вдосконалення мовних творів під час їхньої підготовки до відтворення засобами поліграфії, або до трансляції (Хоню, 2006, с. 45).

Посилання на роботу кількох авторів (редакторів/укладачів)

Внутрішньотекстове посилання на роботу кількох авторів залежить від їх кількості:

1) 2–5 авторів. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно перерахувати прізвища всіх авторів (через кому). Перед останнім автором пишеться знак «&», якщо автори перераховуються в дужках, або слово «та», якщо автори перераховуються в реченні, а рік видання та сторінковий інтервал у дужках.

Наприклад:

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) *або* (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993, p. 199)

Research findings by L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) prove ...

Результати дослідження Бойко, Гречки, та Павлюка (2010) підтверджують ...

або

L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) state, “Biology is a system of sciences...” (p. 5).

Л. Бойко, С. Гречка та Н. Поліщук (2010) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 5).

2) 6 авторів і більше. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати прізвище першого автора і слово «та ін.».

(Jones et al., 1998) *або* (Jones et al., 1998, p. 7)

(Boiko et al., 2005) *або* (Boiko et al., 2005, p. 10)

Research findings by O. Velychko et al. (2014) prove ...

Результати дослідження О. Величко та ін. (2014) підтверджують ...

або

O. Velychko et al. (2014) indicate, “Biology is a system of sciences ...” (p. 10).

О. Величко та ін. (2005) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 10).

Посилання на декілька робіт різних авторів (одночасно)

Якщо парафраз стосується кількох робіт різних авторів, тоді після парафразу необхідно вказати прізвище автора однієї книги і рік видання, після знаку «;» вказати прізвище автора другої книги і рік видання.

Наприклад:

Many researchers consider literary editing to be one of the most important stages of text processing (Feller, 2004; Rizun, 2002).

Чимало дослідників вважають літературне редагування одним із найважливіших етапів обробки тексту (Феллер, 2004; Різун, 2002).

Посилання на роботу невідомого автора

Якщо автора (редактора/укладача) праці встановити неможливо, слід процитувати джерело за його назвою або використати перші два слова в дужках.



Назви книг і доповідей слід указати курсивом або підкреслити; назви статей, розділів і веб-сторінок узяти в лапки.

Наприклад:

A similar study was done of students learning to format research papers (“Using APA”, 2001).

Аналогічне опитування було проведено серед студентів, які вивчають формат наукових праць («Using APA», 2001).

Якщо автором виступає організація або державна установа, слід указати назву цієї організації або взяти її у дужки, коли цитують уперше.

Наприклад:

According to the American Psychological Association (2000), ...

Згідно з вимогами Американської психологічної асоціації (2000), ...

**Посилання на декілька робіт різних авторів
з однаковими прізвищами**

Якщо два або більше авторів мають однакові прізвища, у внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати також перші ініціали (або навіть повне ім'я, якщо різні автори мають однакові ініціали).

Наприклад:

There are different opinions on the effects of cloning (R. Miller, 2012; A. Miller, 2014).

Існують різні думки щодо наслідків клонування (Р. Міллер, 12; А. Міллер, 46).

While some medical ethicists argue that cloning will lead to ... (R. Miller, 2012), others point out that the benefits of medical researches deny such reasoning (A. Miller, 2014).

Хоча деякі медичні фахівці з етики стверджують, що клонування призведе до дизайнерських дітей (Р. Міллер, 2012), інші відзначають, що переваги медичних досліджень перевершують це міркування (А. Міллер, 2014).

Упорядкування списку використаних джерел

Список використаних джерел подається після основного тексту статті і повинен містити інформацію, необхідну для того, щоб знайти й отримати будь-яке процитоване джерело. Кожне процитоване в роботі джерело повинно з'явитися у списку використаних джерел. Відповідно, кожен запис у списку використаних джерел повинен бути згаданим у тексті роботи.

Цитований матеріал подається в алфавітному порядку за прізвищем автора (редактора/укладача, якщо немає автора). Якщо матеріал не має автора, його необхідно розподілити за першою літерою його назви. Якщо в бібліографічному описі зазначено кілька робіт одного й того ж автора, редактора або упорядника, тоді записи розташовуються за роками видання в порядку зростання.

Правила бібліографічного опису для списку використаних джерел

Якщо в публікації зазначено не більше семи авторів (редакторів/укладачів, якщо книга без автора), то в посиланні необхідно вказати усіх авторів.

Якщо в публікації зазначено вісім та більше авторів (редакторів/укладачів), у посиланні необхідно перерахувати імена перших шести авторів, а потім вставити три крапки (...) та додати ім'я останнього автора.



Назви книг, журналів зазначаються без скорочень.

1. Книга: 1–7 авторів

Прізвище1, Ініціали1, Прізвище2, Ініціали2, Прізвище3, Ініціали3, Прізвище4, Ініціали4, Прізвище5, Ініціали5, Прізвище6, Ініціали6, & Прізвище7, Ініціали7. (Рік).
Назва книги: Підназва (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Bragg, S. M. (2010). *Wiley revenue recognition: Rules and scenarios* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Tymoshyk, M. V. (2004). *Vydavnycha sprava ta redahuvannia*. Kyiv: In Yure.

Hubbard, R. G., Koehn, M. F., Omstein, S. I., Audenrode, M. V., & Royer, J. (2010). *The mutual fund industry: Competition and investor welfare*. New York, NY: Columbia University Press.

2. Книга: 8 і більше авторів

Прізвище1, Ініціали1, Прізвище2, Ініціали2, Прізвище3, Ініціали3, Прізвище4, Ініціали4, Прізвище5, Ініціали5, Прізвище6, Ініціали6 ... Прізвище останнього автора, Ініціали. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Zinn, H., Konopacki, M., Buhle, P., Watkins, J. E., Mills, S., Mullins, J. W. ... Komisar, R. (2008). *A people's history of American empire: A graphic adaptation*. New York, NY: Metropolitan Books.

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

3. Книга за редакцією

Прізвище редактора, Ініціали. (Ред.). (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

McNamara, R. H. (Ed.). (2008). *Homelessness in America*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Ophir, A., Givoni, M., & Hanafi, S. (Eds.). (2009). *The power of inclusive exclusion*. New York, NY: Zone.

Fihol, N. (Red.). (2009). *Ukrainska mova*. Kyiv: NTUU "KPI".

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (Red.). (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

4. Книга: автор-організація

Назва організації. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). (Номер звіту (якщо це доречно)). Місце видання: Видавництво.

Peace Corps. (2006). *A life inspired*. Washington, DC: Author.

Instytut svitovoi ekonomiky ta mizhnarodnykh vidnosyn. (2012). *Derzhava v ekonomitsi Yaponii*. Kyiv: Nauka.

5. Книга без автора

Назва книги: Підназва. (Рік). (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Twenty-four hours a day. (2010). Miami, FL: BN Publishing.

Ukrainska mova. (2009). Kyiv: NTUU "KPI".

6. Частина книги

Прізвище автора глави, Ініціали. (Рік). Назва глави: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора або укладача (відповідальність скорочено), *Назва книги: Підназва* (номер видання). (сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Grosman, D. (2009). Writing in the dark. In T. Morrison (Ed.), *Burn this book* (pp. 22–32). New York, NY: HarperCollins Publishers.



Farrell, S. E. (2009). Art. In D. Simmons (Ed.), *New critical essays on Kurt Vonnegut* (p. 91). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Balashova, Ye. (2014). *Stratehichni doslidzhennia*. V A. Sukhorukov (Red.), *Priorytety investytsiinoho zabezpechennia* (2-he vyd.). (S. 5–9). Kyiv: Naukova dumka.

7. Багатотомні видання

Прізвище автора багатотомної праці, Ініціали, & Прізвище редактора, Ініціали (Ред.). (Рік). *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Діапазон томів). Місце видання: Видавництво.

Milton, J. (1847). *The prose works of John Milton* (Vol. 1–2). Philadelphia, PA: John W. Moore.

Oliinyk, B., & Shevchuk, S. (Red.). (2006). *Vybrani tvory* (T. 1–2). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

8. Багатотомне видання (окремий том)

Прізвище автора тому, Ініціали. (Рік). *Назва тому: Підназва*. В Ініціали Прізвище редактора (Ред.), *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Номер тому, сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Niehuis, S. (2008). Dating. In J. T. Sears (Ed.), *The Greenwood encyclopedia of love* (Vol. 6, pp. 57–60). Westport, CT: Greenwood.

Oliinyk, B. (2006). *Pereklady. Publitsystyka*. V. D. Pavlychko (Red.), *Vybrani tvory* (T. 2, S. 60–61). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

9. Автореферат або дисертація

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва роботи: Підназва*. (Тип роботи з вказівкою наукового ступеня автора). Університет, у якому захищено дисертацію, Місто.

Mylott, E. (2009). *To flatten her sphere to a circle, mount it and take to the road: The bicycle*. (Master's thesis). University at Albany, State University of New York, Albany.

Salenko, O. (2001). *Naukovi osnovy vysokoeфекtyvnoho hidro rizannia*. (Dys. kand. tekhn. nauk). Natsionalnyi tekhnichniy universytet Ukrainy “Kyivskyi Politekhichniy Instytut”, Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy teatralnogo mystetstva*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisliadyploornoї pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.

10. Матеріали конференцій

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва виступу*, Відомості про конференцію. Місце видання: Видавництво.

Josang, A., Maseng, T., & Knapskog, S. J. (Eds.). (2009). *Identity and privacy in the Internet age, 14th Nordic conference on secure IT systems, NordSec 2009*. Heidelberg, Germany: Springer Berlin.

Polishchuk, O. (Red.). (2008). *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia*, Materialy konferentsii molodykh vchenykh. Kyiv: Nauka.

11. Закони, статuti, накази

Назва закону, статуту або наказу. Номер закону § Номер розділу номер статті. (Рік затвердження).

Serve America Act. 42 U.S.C. § 12501et seq. (2009).

Pro Natsionalnu politsiu. № 580-VIII § rozd. II st. 6. (2015).

12. Урядові публікації

Назва офіційного органу. (Рік). *Назва урядового документа: Підзаголовок*. Місце публікації: Видавець.



U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation. (2009). *The FBI story*. Washington, DC: GPO.

13. Патент

Прізвище винахідника, Ініціали. (Рік публікації). Номер патенту (вказати країну). Місце видання: Патентне відомство.

Le Van Meautte, V. (2003). U.S. Patent No 6,601,955. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Matsko, H. (1999). Patent Ukrainy 26933. Kyiv: Derzhavne patentne vidomstvo Ukrainy.

14. Стаття з журналу

Прізвище, Ініціали. (Рік). Назва статті: Підназва. *Назва журналу*, Номер журналу, Сторінковий інтервал.

Rowe, I.L., & Carson, N.E. (1981). *Medical manpower in Victoria* (4). East Bentleigh (AU): Monash University, Department of Community Practice.

Roik, M. (2014). Suchasnyi stan reiestratsii predstavnykiv rodu Salix. *Bioenerhetyka*, 1 (5), 21–23.

15. Стаття з газети

Прізвище, Ініціали. (Дата випуску). Назва статті: Підназва. *Назва газети*, сторінковий інтервал.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1.

Ali, A. H. (2010, April 27). “South Park” and the informal Fatwa. *Wall Street Journal*, p. A17.

Lykhovyd, I. (2016, Sichen 15). Medychnyi proryv. *Den*, s. 2.

16. Електронні ресурси

БО документа*. Взято з [http:](http://) або DOI:

*За прикладами, наведеними вище (книги, журналу, газети і т.д., але без відомостей про місце видання і видавництва)

Ingwersen, P. (1992). *Information retrieval interaction*. <http://www.db.dk/pi/iri>.

Musés, C. A. (Ed.). (1961). *Esoteric teachings of the Tibetan Tantra*. <http://www.sacred-texts.com>.

Hsueh, C. (2010). Weblog-based electronic portfolios. *Educational Technology Research*, 58(2), 11-27. doi:10.1007/s11423-008-9098-1.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1. www.nytimes.com.

Dakhno, I. (2014). Pravo intelektualnoi vlasnosti. Kyiv: TsUL. http://culonline.com.ua/full/959-pravo-intelect-vlasn_dahnopdf.html.

Детальніше: **Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах** : методичні рекомендації / автори-укладачі: О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редколегія: В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузева, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 117 с. – ISBN 978-966-97569-2-3.



ЗВЕРНІТЬ УВАГУ!

В англomовній статті українські джерела подаються транслітеровано (з перекладом у квадратних дужках). Відповідні зразки пропонуються у прикладах оформлення посилань та списку літератури в англomовній статті згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style), представлених вище.

З чинними правилами впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею можна ознайомитися на сайті:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>.

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>



Address of the Editorial Board:

Center of Comparative Professional Pedagogy,
Khmelnitskyi National University,
11 Instytutska St., room 4–427,
Khmelnitskyi, 29016, Ukraine
<https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp>
e-mail: comprofped@gmail.com

Адреса редакції:

Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет,
вул. Інститутська, 11, ауд. 4–427
м. Хмельницький
Україна, 29016
<https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp>
e-mail: comprofped@gmail.com

Підп. до друку 18.12.2025. Ум. друк. арк. – 17,15. Обл.-вид. арк. – 16,58.
Папір офсетний. Друк різнографією.
Наклад 50, зам. № 113/25

Віддруковано у редакційно-видавничому відділі
Хмельницького національного університету.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (0382) 77-33-63.
Свідцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013

