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

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

16(1)/2026

Науковий журнал

Київ – Хмельницький
2026

Порівняльна професійна педагогіка № 1 (Т. 16), 2026 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – Київ. – Хмельницький : ХНУ, 2026. – 203 с.

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

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

НАУКОВА РАДА

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

***Головний редактор*:**
Бідюк Н. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

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

***Відповідальний секретар*:**
Садовець О. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Авшенюк Н. М. – д. пед. н., проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Андрощук І. В. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет
Григоренко Т. В. – д. пед. н., проф., Національний університет біоресурсів і природокористування України
Гриньов Р. С. – д. пед. н., проф., Арієльський університет, Ізраїль
Гутор Л. В. – к. пед. н., доц., Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького
Зембицька М. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет
Котун К. В. – к. пед. н., ст. дослідник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Кучай Т. П. – д. пед. н., проф., Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ
Литовченко І. М. – д. пед. н., проф., Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського»
Ничкало Н. Г. – д. пед. н., проф., академік НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Товканець О. С. – д. пед. н., проф., ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Швабовський О. – д. хабіліт., проф., Поморський університет в Слупську, Польща
Шевчук О. О. – д. пед. н., доц., Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

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

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельцького національного університету
(*протокол № 19 від 28.05.2026*)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2026
© Хмельницький національний університет, 2026

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

16(1)/2026

Scientific Journal

Kyiv – Khmelnytskyi
2026

Comparative Professional Pedagogy (2026), Volume 16, Issue 1: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidyuk]. Kyiv–Khmelnytskyi : KhNU, 2026. – 203 p.

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

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

SCIENTIFIC BOARD

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

***Members*:**
Khomych L. O. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Matviyenko O. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Kyiv National Linguistic University
Nychkalo N. G. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Full Member of NAPS of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of NAPS of Ukraine
Skyba M. Ye. – Dr. Sc. in Technology, Full Prof., Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD

***Editor-in-chief*:**
Bidyuk N. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

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

***Executive Secretary*:**
Sadovets O. V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Androshchuk I. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Khmelnytskyi National University, Ukraine
Avshenyuk N. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Grynyov R. S. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Ariel University, Israel
Hryhorenko T. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Hutor L. V. – PhD in Pedagogy, Assoc. Prof., Danylo Halytsky Lviv National Medical University
Kotun K. V. – PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Kuchai T. P. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine
Lytovchenko I. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Nychkalo N. H. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Academician of NAPS of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Shevchuk O. O. – Dr. Sc. in Pedagogy, Assoc. Prof., Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
Szwabowski O. – Dr. hab., Prof., Pomeranian University in Słupsk, Poland
Tovkanets O. S. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Uzhhorod National University, Ukraine
Zembytska M. V. – PhD in Pedagogy, Assoc. Prof., Khmelnytskyi National University, Ukraine

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 № 19 dated 28.05.2026*)

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, 2026
© Khmelnytskyi National University, 2026

ЗМІСТ/CONTENTS

Лариса Лук'янова
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЛЬЩІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ 7

Elena Zhizhko
THE METHODICAL IMPACT OF ART ON THE NEW SPAIN'S PEDAGOGY 19

Наталя Бідюк, Іван Дрига
СУСПІЛЬНІ ВИКЛИКИ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЯПОНІЇ . 35

Touil Adjel, Kaddour Mohamed, Seghir Noureddine
THE EFFECTIVENESS OF AN EXPLORATION-ENHANCED MOTOR GAMES PROGRAM IN DEVELOPING CERTAIN MOTOR ABILITIES AND KINESTHETIC INTELLIGENCE AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN ALGERIA 45

Olena Martynyuk
COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION: ENHANCING INTERNATIONALIZATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE 62

Олеся Садовець, Наталя Зачинська
КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ФІЛОЛОГІЯ. ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА»: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН 71

Olha Orlovska
CURRENT TRENDS IN TEACHING ENGLISH THEORETICAL GRAMMAR: COMPARATIVE EDUCATIONAL PRACTICES 88

Halyna Lysak
THE HISTORY OF THE ENGLISH LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN ENGLISH PHILOLOGY: INTERNATIONAL COMPARATIVE EXPERIENCE 96

Світлана Король
ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ СХІДНОЇ ТА ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ І МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ 105

Дмитро Бідюк
КИТАЙСЬКА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 114

Тетяна Короід
КРЕАТИВНІ ПРАКТИКИ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ В УМОВАХ
AI-ПІДСИЛЕНОГО НАВЧАННЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ
КВАЛІМЕТРИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ ТА ІНДИКАТОРІВ ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ СТУДЕНТІВ 123

Майя Сова
ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ:
НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 133

Василь Шунков
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 142

Олексій Ломака, Олександр Солтик
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ
ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З КАНУПОЛО
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ 151

Jing Wang
PUBLIC–PRIVATE PARTNERSHIP GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION
OF CHINA: PROSPECTS FOR UKRAINE..... 163

Вадим Сірий
ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ АРБІТРІВ З БАСКЕТБОЛУ
В УКРАЇНІ ТА США 169

В'ячеслав Бойко
ПРОГНОСТИЧНІ ІДЕЇ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ
ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ІТ-ОСВІТИ В УКРАЇНІ 179

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ.....192

Дата першого надходження статті: 12 січня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 01 березня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-1

Доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України **ЛАРИСА ЛУК'ЯНОВА**
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, Україна
E-mail: larysa.lukianova@gmail.com
ORCID ID: https://orcid/org 0000-0002-0982-6162

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЛЬЩІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати дослідження соціально-педагогічної адаптації українських учителів у Польщі в умовах вимушеної міграції в контексті міжсистемної освітньої інтеграції учнів. Актуальність теми пов'язана з трансформаціями освітнього простору, зумовленими війною та зростанням кількості українських учнів у країнах Європи. Емпіричну основу становлять дані анкетного опитування та фокус-групових інтерв'ю, що відображають досвід професійного функціонування українських педагогів у системі освіти країни перебування.

Отримані результати дозволяють відтворити особливості включення вчителів у нове освітнє середовище, у якому поєднуються різні освітні практики, норми та комунікативні моделі. Професійна діяльність педагогів набуває комплексного характеру та поєднує освітню, посередницьку й підтримувальну функції. У цьому вимірі вчитель постає як ланка взаємодії між українською та польською освітніми системами, забезпечуючи узгодженість навчального процесу та підтримку учнів. Така роль передбачає гнучке поєднання професійного досвіду з новими освітніми вимогами та нормами взаємодії.

Адаптацію українських учителів і учнів репрезентовано як багатовимірний процес, у якому поєднуються професійні, соціальні та психологічні аспекти. Особливого значення набуває збереження освітньої та культурної ідентичності учнів у поєднанні з їхнім включенням у нове освітнє середовище. Проаналізовано чинники, що ускладнюють ці процеси, зокрема мовні бар'єри, інституційні відмінності, особливості організації навчального процесу та умови професійної реалізації педагогів й висвітлено значення підтримувального освітнього середовища, що сприяє стабільності професійної діяльності та ефективності взаємодії з учнями.

Акцентовано увагу на значенні системної підтримки українських педагогів як важливого ресурсу забезпечення стабільності та якості освітнього процесу в умовах тривалої міграції, а також як чинника узгодження взаємодії між освітніми системами.

***Ключові слова*:** *соціально-педагогічна адаптація, українські вчителі, учні, освітнє середовище, Польща, вимушена міграція, системна підтримка, освітній процес.*

SOCIAL AND EDUCATIONAL ADAPTATION OF UKRAINIAN TEACHERS AND STUDENTS TO THE EDUCATIONAL SYSTEM OF POLAND IN THE CONTEXT OF FORCED MIGRATION

ABSTRACT

The article presents the results of a study on the socio-pedagogical adaptation of Ukrainian teachers in Poland under conditions of forced migration, in the context of cross-system educational integration of students. The relevance of the topic stems from the transformations in the educational landscape caused by the war and the growing number of Ukrainian students in European countries. The empirical basis consists of data from a questionnaire survey and focus group interviews, which reflect the professional experiences of Ukrainian teachers within the host country's education system.

The results obtained allow us to reconstruct the characteristics of teachers' integration into a new educational environment, in which various educational practices, norms, and communication models are combined. Teachers' professional activities take on a comprehensive nature and combine educational, mediating, and supportive functions. In this context, the teacher serves as a link between the Ukrainian and Polish educational systems, ensuring the coherence of the educational process and providing support to students. This role requires a flexible integration of professional experience with new educational requirements and norms of interaction.

The adaptation of Ukrainian teachers and students is presented as a multidimensional process that combines professional, social, and psychological aspects. Preserving students' educational and cultural identity while integrating them into a new educational environment takes on particular significance.

The study analyzes the factors that complicate these processes, including language barriers, institutional differences, the specific features of the educational process, and the conditions for teachers' professional development, and highlights the importance of a supportive educational environment that promotes stability in professional practice and effective interaction with students.

Attention is focused on the importance of systemic support for Ukrainian teachers as a vital resource for ensuring the stability and quality of the educational process in the context of prolonged migration, as well as a factor in harmonizing interactions between educational systems.

Keywords: *socio-pedagogical adaptation, Ukrainian teachers, students, educational environment, Poland, forced migration, systemic support, educational process.*

ВСТУП

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року спричинило масштабну хвилю вимушеної міграції, що охопила практично всі соціально-професійні групи населення. Військова агресія зумовила глибоку кризу і у системі освіти України, внаслідок чого значна кількість учнів, студентів і педагогічних працівників виїхала за кордон у пошуках тимчасового захисту (UNHCR, 2025; OECD, 2023). Ці міграційні процеси суттєво вплинули на освітні системи європейських країн, передусім Республіки Польща, яка стала однією з основних країн прийому українських громадян. У сфері освіти це зумовило необхідність інтеграції значної кількості учнів та залучення українських педагогів до освітнього процес (Centre for Economic Strategy, 2024).

Динаміки чисельності українських учителів у Польщі упродовж 2022–2025 років свідчить про їх поступове скорочення до 5 410 осіб на початок 2025 року. Така тенденція може відображати як процеси часткової інтеграції та зміни професійної діяльності, так і повернення частини педагогів до України (Polish Ministry of Education and Science, 2024).

Натомість спостерігається стрімке зростання кількості українських учнів у Польщі. За даними аналітичних звітів, у 2024 році в польській системі освіти навчалося близько 200 тис. українських дітей (Świdrowska & Stano, 2024; Tędziagolska et al., 2024), що зумовлює підвищений попит на педагогічні кадри, здатні забезпечити їхню адаптацію та навчання. У цьому зв'язку професійну діяльність вчителя в умовах вимушеної міграції доцільно розглядати як взаємозалежну систему, у якій учитель і учень виступають взаємопов'язаними елементами освітнього процесу.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає в комплексному аналізі процесів адаптації українських учителів у Польщі в умовах вимушеної міграції, ідентифікації основних викликів і детермінант цього процесу, а також визначенні їхньої ролі в інтеграції українських учнів у польську освітню систему в умовах міжсистемної освітньої взаємодії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У сучасному науковому дискурсі проблематика освітньої інтеграції українських дітей-біженців та функціонування освітніх систем у кризових умовах представлена досить широко й у міжнародних звітах презентується як важливий чинник їхньої соціалізації, шо значною мірою залежить від наявності кваліфікованих педагогів, здатних працювати в міжкультурному середовищі.

Значний масив аналітичних матеріалів сформовано міжнародними організаціями, зокрема Управлінням Верховного комісара ООН у справах біженців, а також UNICEF, OECD, у яких висвітлено масштаби міграції, соціально-демографічні характеристики біженців, можливості доступу до освіти та особливості їх інтеграції в країнах перебування, акцентовано увагу на системних викликах для освітніх систем європейських країн, пов'язаних із різким зростанням кількості учнів-біженців і необхідністю адаптації навчальних програм та педагогічних підходів тощо (UNICEF, 2024).

Вагомий емпіричний матеріал щодо освітніх траєкторій українських дітей, умов їхнього навчання та адаптаційних труднощів представлено у звітах UNESCO (2023) та UNICEF (2024). У публікаціях висвітлено освітні заходи, зокрема у Польщі, спрямовані на інтеграцію українських учнів через включення до загальноосвітніх шкіл, створення підготовчих класів і надання мовної підтримки, а також окреслено роль педагогів і виклики, пов'язані з навантаженням на освітню систему та потребою в додаткових ресурсах (UNESCO, 2023a; UNESCO, 2023b).

Важливе місце посідають дослідження польських вчених, у яких простежуються особливості функціонування шкільної освіти в умовах культурного різноманіття. До прикладу, у звіті Centrum Edukacji Obywatelskiej (Центру громадянської освіти) (2024) висвітлено виклики інтеграції учнів з України та їхні освітні потреби, а також роль школи у формуванні інклюзивного середовища; у публікаціях «Szkoła z Klasą» (2023), Świdrowska i Stano (2024), Tędziagolska, Walczak і Wielecki (2024) представлено досвід включення українських учнів у польську систему освіти, окреслено труднощі полікультурної взаємодії та особливості

організації навчального процесу. Додаткові аспекти інтеграції висвітлено в матеріалах органів місцевого самоврядування, зокрема у звітах Бюро освіти м. Варшави (Gembik, 2024), де подано результати моніторингу ситуації в закладах освіти.

Окремий внесок у дослідження досліджуваної проблеми становлять аналітичні матеріали українських вчених (Лук'янова & Овчарук, 2023), у яких увагу зосереджено на проблемах і потребах українських учителів у Польщі, особливостях їхньої професійної адаптації та освітньої діяльності за кордоном. Водночас питання професійної адаптації українських учителів за кордоном висвітлена менш системно порівняно з питаннями освіти дітей-біженців, а наявні дослідження лише частково відображають їхній досвід, що зумовлює потребу подальшого вивчення.

Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та класифікацію. Емпіричну основу дослідження становлять результати анкетного опитування українських учителів, які перебували за кордоном, зокрема в Республіці Польща, у період 2022–2024 рр., доповнені матеріалами фокус-групових обговорень 2025 р., що дозволило уточнити інтерпретацію виявлених проблем і потреб.

У дослідженні взяли участь українські педагогічні працівники, які виїхали з України після 24 лютого 2022 року, мають педагогічну освіту та досвід роботи в освітній сфері й перебувають у Республіці Польща. Вибірка має цільовий характер. У процесі аналізу враховувалися такі характеристики респондентів: вік, стать, педагогічний стаж, спеціалізація та тривалість перебування за кордоном.

Збір даних здійснювався за допомогою структурованої анкети, що охоплювала соціально-демографічні характеристики, міграційний досвід, особливості професійної діяльності, адаптаційні труднощі, професійні потреби та мотиваційні орієнтації респондентів.

Опитування проводилося в онлайн-форматі з використанням цифрових платформ, що забезпечило доступність для респондентів у різних регіонах Польщі, а також анонімність і добровільність участі. Поширення анкети здійснювалося через професійні спільноти, освітні мережі та громадські організації, що працюють з українськими педагогами за кордоном.

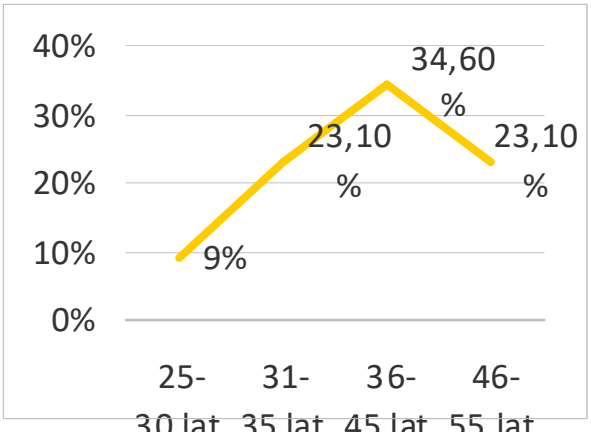
Для обробки результатів застосовано методи описової статистики, порівняльного аналізу та якісного аналізу відповідей.

До основних обмежень належать нерепрезентативний характер вибірки та можливий суб'єктивний характер самооцінок учасників.

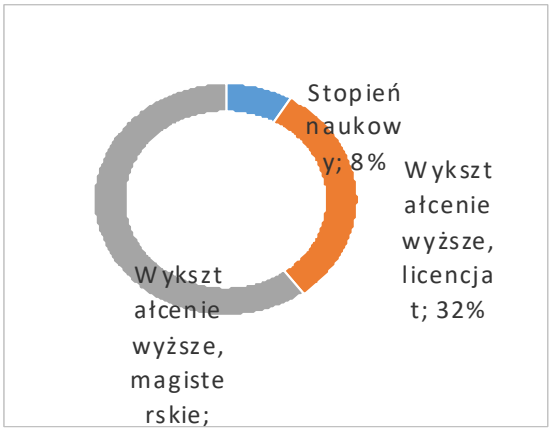
ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Проблема вимушеної міграції українців після початку повномасштабної війни набула значного наукового осмислення і стала предметом міждисциплінарних досліджень, що охоплюють соціологію, педагогіку й економіку. Одним із важливих аспектів цієї проблематики є досвід українських учителів, які опинилися в новому освітньому середовищі за кордоном.

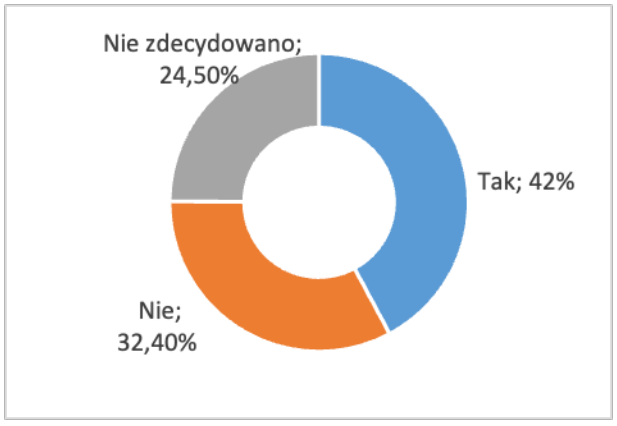
Соціальний портрет українських учителів, які перебувають у Республіці Польща. Аналіз отриманих даних дозволяє виявити структурні характеристики цієї групи та специфіку її професійної реалізації в новому освітньому середовищі. Переважну більшість респондентів становили жінки, що відповідає загальній гендерній структурі педагогічної професії. Найчисельнішою віковою групою були особи 30–50 років, що свідчить про виїзд за кордон активної та професійно мобільної частини педагогічного корпусу.



Вік респондентів



Освіта респондентів



Рішення залишитися у Польщі

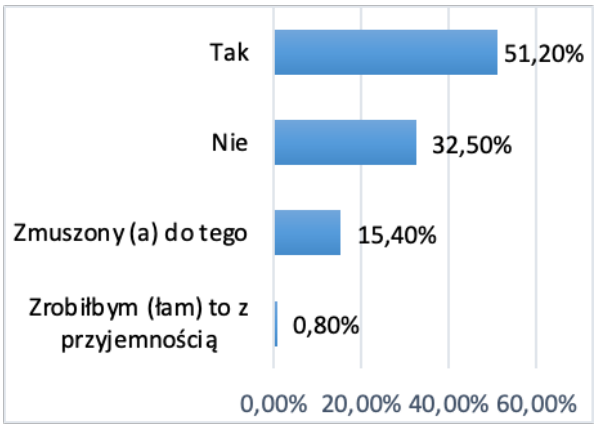


Рис. 1. Соціальний портрет українських вчителів, які перебувають у Республіці Польща у період повномасштабної війни

Джерело: опрацювання з використанням матеріалів Świdrowska & Stano, 2024

Частина вчителів змогла працевлаштуватися за фахом, зокрема в освітніх закладах Польщі, де їхня діяльність пов'язана з підтримкою українських учнів у процесі інтеграції та співпрацею з місцевими педагогами. Водночас значна частина респондентів відзначає трансформацію професійної діяльності: одні працюють у сфері освіти частково, інші змушені тимчасово перейти до роботи в інших галузях (рис. 1).

Основними чинниками, що ускладнюють працевлаштування за спеціальністю, є мовний бар'єр, проблеми з нострифікацією дипломів відмінності в освітніх системах, обмежена поінформованість щодо можливостей працевлаштування, високі вимоги до адаптації до нових професійних стандартів. Така ситуація відображає процеси вимушеної професійної мобільності та часткової декваліфікації. Загалом отримані результати свідчать про складний характер включення українських педагогів у ринок праці країни перебування.

Варто відзначити мотиваційний аспект професійної діяльності. Навіть за умов складної адаптації українські вчителі прагнуть залишатися у професії. Їхня діяльність часто мотивована не лише економічними чинниками, але й бажанням підтримати українських дітей за кордоном; прагненням зберегти професійну ідентичність та усвідомленням соціальної місії в умовах війни. Загалом можна констатувати наявність суперечливої ситуації, коли українські вчителі мають високий професійний потенціал і мотивацію залишатися в професії, проте стикаються з системними бар'єрами, що обмежують їхню повноцінну інтеграцію в освітню систему країни перебування.

Окрему проблему становить питання ***адаптації та її ролі у кризових умовах***. Так, адаптація українських учителів за кордоном є ключовим фактором, що в умовах вимушеної міграції набуває не лише соціального чи професійного, а й екзистенційного значення, оскільки пов'язана з подоланням наслідків травматичного досвіду війни. Отже, окрім мовного бар'єру, наявності істотних відмінностей між

освітніми системами України та країни перебування, найбільш поширеною проблемою, яку відзначили респонденти, є адаптація в умовах посттравматичного стресу, пов'язаного з війною, вимушеним переселенням, розривом соціальних зв'язків. Респонденти наголошували на емоційному виснаженні, тривожності, труднощах адаптації до нового середовища.

Не менш важливим є аспект соціокультурної адаптації. Українські вчителі змушені пристосовуватися до нових норм професійної поведінки, налагоджувати взаємодію з іншою культурною спільнотою, будувати нові соціальні зв'язки. Водночас процес ускладнюється відмінностями в освітніх традиціях, стилях комунікації, що потребує міжкультурної компетентності.

Аналіз результатів опитування фокус-групи. Результати фокус-групового обговорення доповнюють дані анкетного опитування та уможливлюють глибшу інтерпретацію виявлених проблем та потреб українських учителів за кордоном. Фокус-група увиразнила суб'єктивний досвід, емоційні реакції та приховані аспекти адаптації (табл. 1).

Таблиця 1

Структура проблем і потреб українських учителів за кордоном (за даними фокус-групи)

Категорія	Зміст проблем	Інтерпретація
Невідповідність кваліфікаційним вимогам	Складність процесу нострифікації; потреба додаткової освіти; обмежені можливості працевлаштування	Розрив між кваліфікацією вимогами освітньої системи країни перебування
Визнання досвіду	Обмежені можливості кар'єрного розвитку; пониження професійного статусу	Часткова девальвація професійного досвіду та зниження соціального статусу
Психологічний стан	Психологічний стрес; емоційне виснаження; втрата професійної ідентичності; травматичний досвід війни	Високе психоемоційне навантаження, що впливає на професійну діяльність
Адаптація до онлайн-навчання	Недостатня технічна підготовка; обмежений доступ до платформ і програм	Необхідність цифрової адаптації до нових форматів навчання
Культурні відмінності та мовний бар'єр	Інші педагогічні підходи; відмінності в термінології; інша система оцінювання	Ускладнення професійної комунікації та інтеграції в освітнє середовище
Інтеграція в місцеве середовище	Входження у нову професійну спільноту; проблеми соціалізації, інтеграції зі збереженням ідентичності	Подвійний процес адаптації: включення в нове середовище при збереженні ідентичності

Джерело: розроблено автором дослідження

Учасники фокус-групи акцентували увагу на відчутті професійної невизначеності, яке супроводжує їхнє перебування за кордоном, емоційному напруженні та внутрішньому конфлікті, що часто супроводжується відчуттям

нестабільності та невпевненості у майбутньому. З одного боку, вони прагнуть адаптуватися та реалізувати себе в новому середовищі, натомість з іншого, зберігають сильний зв'язок з Україною і професійною ідентичністю, сформованою в національній освітній системі. У дискусії було чітко артикульовано, що психологічне виснаження, тривожність і емоційна нестабільність безпосередньо впливають на професійну діяльність і здатність до адаптації. Отже, результати дискусії з учасниками фокус-групи дозволили поглибити розуміння процесів адаптації українських учителів за кордоном. Результати дискусії показують, що за статистичними показниками стоїть складний особистісний досвід, який із мотиваційною спрямованістю відіграє вирішальну роль у прагненні вчителів прийти на допомогу учням.

Контекст взаємозв'язку ключових суб'єктів «учитель – учень». Логіка дослідження вимагає розгляду проблеми не ізольовано, а у контексті взаємозв'язку її ключових суб'єктів «учитель – учень» (Рис. 2).

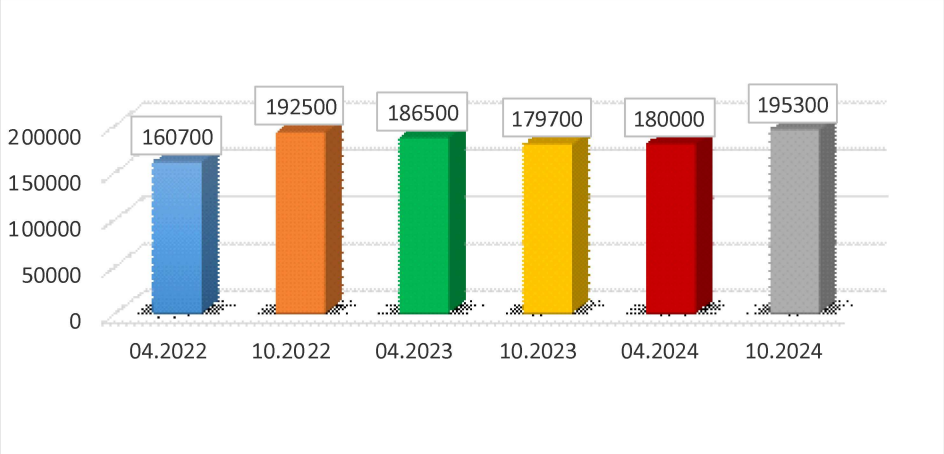


Рис. 2. Динаміка дітей і молоді, які навчаються в школах та дитячих садках

Джерело: опрацювання з використанням матеріалів Świdrowska & Stano, 2024

За даними міжнародних організацій та національної статистики, у 2022 році Польща прийняла найбільшу кількість українських дітей шкільного віку серед країн Європейського Союзу (UNESCO, 2023). З вересня 2024 року із запровадженням обов'язкової шкільної освіти для всіх дітей і молоді з України, до польських шкіл долучилася нова група учнів і учениць, які раніше перебували поза спільнотою польської школи (Tędziagolska et al., 2024). У жовтні 2024 року в Системі інформації освіти (SIO) було зареєстровано 195,3 тис. біженців з України, які відвідували різні типи шкіл і закладів дошкільної освіти (Świdrowska & Stano, 2024) Для більш повного розуміння масштабів та динаміки цього явища важливо розглянути конкретні кількісні показники, які відображають зміни чисельності українських учнів у польській системі освіти впродовж останніх років (див. табл. 2).

Дані таблиці демонструють перехід від кризового реагування до етапу довготривалої інтеграції, що, у свою чергу, актуалізує питання ролі українських учителів у забезпеченні освітнього процесу.

Таблиця 2

Динаміка кількості українських учнів у Польщі (2022–2024 рр.)

Рік	Орієнтовна кількість українських учнів у Польщі	Характеристика динаміки
2022	500 000 – 700 000 (загальна кількість дітей), з них понад 180 000 у польських школах	Різке зростання внаслідок початку повномасштабної війни
2023	180 000 – 200 000 у польській системі освіти	Стабілізація та часткова інтеграція
2024	200 000+ (за даними SIO)	Збереження високого рівня присутності та довготривала інтеграція

Джерело: Chrostowska, 2023; Świdrowska & Stano, 2024; Tędziagolska et al., 2024; OECD, 2023a

Слід зазначити, що в умовах значного зростання кількості українських дітей у польській системі освіти після 2022 року українські вчителі виконують функцію освітніх посередників, забезпечуючи зв'язок між двома освітніми системами та сприяють розумінню учням вимог польської школи, допомагають долати мовні бар'єри та адаптуватися до нових навчальних умов. У цьому контексті їхня роль набуває особливого значення з огляду на кризовий дефіцит педагогічних кадрів у Польщі: станом на 2025 рік у школах залишаються незаповненими понад 20 тисяч вакансій учителів. За таких умов українські педагоги, які мають відповідний досвід і високу мотивацію, стають затребуваним ресурсом освітньої системи (Balyńska, 2025).

Отримані узагальнення дозволяють розглядати ситуацію з адаптацією українських вчителів та інтеграцією українських учнів у систему освіти Польщі як складну багаторівневу систему взаємодії двох освітніх просторів, у межах якої формується специфічний розподіл навантаження між країнами.

Аналіз показав, що Польща зазнає переважно інституційного навантаження, пов'язаного з інтеграцією значної кількості учнів у свою систему освіти, тоді як Україна продовжує виконувати функцію забезпечення освітньої безперервності через дистанційне навчання. Сучасна ситуація формує значне навантаження як на польську, так і на українську освітні системи. Водночас характер цього навантаження є різним, що безпосередньо впливає на роль і значення українських учителів у Польщі (Raport CEO, 2024).

Отже, формується ситуація подвійного освітнього навантаження, коли обидві системи одночасно залучені до навчання одних і тих самих учнів. У цьому контексті відповідь на питання: «Яка країна – Польща чи Україна – у цих умовах відчуває більше навантаження?» не може бути однозначною.

По-перше, з одного боку, польська система освіти зазнала суттєвого навантаження внаслідок різкого зростання кількості українських учнів після 2022 р. Інтеграція сотень тисяч дітей у шкільну систему вимагала оперативного розширення ресурсів, адаптації освітніх програм, створення підготовчих класів і залучення додаткового педагогічного персоналу (Ruszkowska et al., 2025). З іншого боку, українська освітня система продовжує нести значне функціональне навантаження, оскільки велика частина учнів залишається включеною в дистанційне навчання в Україні, забезпечуючи освітній процес для дітей, які фізично перебувають за межами країни.

По-друге, Польща стикається з кількісним та інституційним навантаженням, пов'язаним із інтеграцією великої кількості учнів у власну систему освіти. Натомість Україна несе системне та функціональне навантаження, забезпечуючи безперервність освіти в умовах війни та вимушеної міграції. Українські вчителі фактично виконують компенсаторну функцію, зменшуючи дисбаланс між освітніми потребами учнів і можливостями обох систем, поєднуючи ці два освітні виміри (Промінь, 2023; Освітній омбудсмен України, 2025).

Подальший аналіз, дозволяє розширити це бачення і розглядати їхню діяльність не лише як допоміжну – компенсаторну роль, а як системоутворювальну для забезпечення освітньої стабільності в умовах кризи. Саме в цій ситуації діяльність українських вчителів в Польщі набуває особливого значення. Вони виступають ключовою ланкою, яка зменшує навантаження на польську систему через підтримку адаптації учнів й одночасно підтримує зв'язок із українською освітньою системою та фактично забезпечують функціональну узгодженість між двома освітніми системами, зменшуючи ризики фрагментації освітнього процесу. Окрім того сприяють адаптації учнів у польських школах, допомагають інтегрувати елементи української освітньої програми в їхній навчальний досвід. Це дозволяє уникнути розриву в навчанні та мінімізувати освітні втрати, які могли б виникнути внаслідок різниці між системами (Слово і діло, 2026).

У дискусійному вимірі важливо також звернути увагу на те, що українські учителі виступають як агенти соціальної стабілізації, забезпечуючи не лише навчання, але й психологічну підтримку учнів, сприяючи їхній інтеграції та водночас збереженню культурної ідентичності. Така багатовимірність їхньої ролі посилює їх значення в умовах тривалої міграції. У такому контексті питання про те, яка країна зазнає більшого навантаження – Польща чи Україна, трансформується з кількісного в якісне. Польща забезпечує інституційну інтеграцію учнів, тоді як Україна – функціональну безперервність освіти. Українські учителі виступають ключовим елементом, який дозволяє поєднати ці два процеси та забезпечити їх узгодженість.

Водночас недостатній рівень інтеграції українських педагогів у польську освітню систему, труднощі з працевлаштуванням і визнанням кваліфікацій, а також обмежений доступ до ресурсів знижують ефективність використання їхнього професійного потенціалу. Саме ця група педагогів має унікальні компетентності, які неможливо повністю замінити іншими ресурсами. Отже, результати дослідження підтверджують, що підтримка українських учителів у Польщі має розглядатися не лише як соціальний чи гуманітарний захід, а як стратегічний інструмент управління освітніми процесами в умовах кризи. Інвестування в їх інтеграцію, професійний розвиток і залучення до освітнього процесу дозволяє знизити навантаження на обидві освітні системи та підвищити ефективність освітньої підтримки українських учнів.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Українські педагоги, перебуваючи в умовах вимушеної міграції, виконують багатофункціональну роль, яка включає освітню, адаптаційну, соціокультурну та психологічну складові.

Вони забезпечують підтримку навчального процесу, сприяють інтеграції українських учнів у польське освітнє середовище, водночас зберігаючи їхній зв'язок з українською освітньою та культурною традицією. Їх діяльність має компенсаторний

характер і спрямована на зменшення дисбалансу між освітніми потребами учнів і ресурсами освітніх систем.

Результати дослідження засвідчили наявність системних бар'єрів, які обмежують ефективність реалізації професійного потенціалу українських учителів. Серед них: труднощі працевлаштування за фахом, мовні обмеження, складність визнання дипломів, а також недостатній рівень інформаційної та інституційної підтримки. Наразі польська система освіти зазнає значного інституційного навантаження, пов'язаного з інтеграцією великої кількості українських учнів, тоді як українська система продовжує виконувати функцію забезпечення безперервності навчання через дистанційні форми освіти. У цьому контексті українські вчителі, які перебувають у Польщі, набувають ключового значення як елемент, що поєднує ці два освітні виміри.

Отже українські вчителі в Польщі виконують системоутворювальну функцію у забезпеченні освітньої стабільності в умовах кризи. Їхня діяльність сприяє не лише підвищенню якості освіти для українських учнів, але й оптимізації навантаження між освітніми системами України та Польщі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває необхідність розроблення комплексної політики підтримки українських педагогів за кордоном. Така підтримка має включати спрощення процедур визнання кваліфікацій, розширення можливостей працевлаштування, розвиток мовної підготовки, а також забезпечення психологічної та професійної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна служба якості освіти України. (2024). *Переважна більшість учителів планують повернутися до України після війни*. https://sqe.gov.ua/perevazhna-bilshist-uchiteliv-planuyu

2. Лук'янова, Л., & Овчарук, О. (2023). *Аналіз проблем і потреб українських учителів у Польщі в умовах війни: аналітичний звіт*. ІПООД.

3. Міністерство освіти і науки України. (2024). *Аналітичні матеріали щодо освітніх втрат унаслідок війни*. https://mon.gov.ua

4. Освітній омбудсмен України. (2025). *Дані щодо кількості вчителів за кордоном*. https://eo.gov.ua

5. Промінь. (2023). *Українські мігранти адаптуються за кордоном, але бажають повернутися в Україну*. https://promin.cv.ua/2023/10/22/ukrainski-mihranty-adaptuvalysia-za-kordonom-ale-bazhaiut-povernutysia-v-ukrainu.html

6. Слово і діло. (2026). *Чисельність українських дітей у Європі зі статусом тимчасового захисту* (*станом на лютий 2026 р.*). https://www.slovoidilo.ua/2026/04/28/infografika/suspilstvo/skilky-ukrayinskyx-ditej-perebuvayut-yevropi-ryatuyuchys-vijny

7. Balyńska, D. (2025). *Клас стійкості: як українські учителі знаходять себе в Польщі під час війни.* Sestry.eu. https://www.sestry.eu/statti/klas-stiykosti-yak-ukrayinski-vchiteli-znahodyat-sebe-v-polshchi-pid-chas-viyni

8. Centre for Economic Strategy. (2024). *Refugees from Ukraine: Intentions to return, impact on the Ukrainian economy and policy recommendations*. https://ces.org.ua/ refugees-from-ukraine-ukr-final-report/

9. Chrostowska, P. (2023). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji (stan na październik 2023 r.) [Учні-біженці з України в польській системі*

освіти (*станом на жовтень 2023 р*.).]. Norwegian Refugee Council. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO_Uczniowie-uchodzczy-z-Ukrainy-w-polskim-systemie-edukacji_01_2024.pdf

10. Fundacja "Szkoła z Klasą", & Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy. (2023). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach: Potencjały i wyzwania w budowie szkoły wielokulturowej w kontekście wojny. Opinia nauczycieli: Raport z badan [Разом у класі. Діти з України в польських школах: Можливості та виклики у створенні мультикультурної школи в умовах війни. Думка вчителів: Звіт про дослідження*] https://lib.iitta.gov.ua/735459/

11. Gembik, O. (2024). *Ukraińskie dzieci poza szkołą: Rekomendacje dla rządów* [*Українські діти поза школою: рекомендації для урядів*]. Sestry. https://www.sestry.eu/pl/artykuly/ukrainskie-dzieci-poza-szkola-rekomendacje-dla-rzadow

12. OECD. (2023). *Education responses to the influx of Ukrainian students in OECD countries*. https://www.oecd.org/education/education-response-ukraine/

13. OECD. (2024). *Supporting refugee students from Ukraine in host countries*. https://www.oecd.org/en/publications/supporting-refugee-students-from-ukraine-in-host-countries_b02bcaa7-en.html

14. Polish Ministry of Education and Science. (2024). *Information on the education of Ukrainian students and employment of Ukrainian teachers in Poland*. https://www.gov.pl/web/education

15. Raport CEO. (2024). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji* [*Учні-біженці з України в польській системі освіти*]. https://mapujpomoc.pl/uczniowie-uchodzczy-z-ukrainy-w-polskim-systemie-edukacji-raport-ceo/

16. Ruszkowska M., Nazaruk S.K., Budnyk O. (2025). Polski system edukacyjny wobec uczniów uchodźców z Ukrainy w ocenie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych [Польська система освіти щодо учнів-біженців з України в оцінці директорів та вчителів початкових шкіл]. *Badania własne, Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2*(196), 127–142. DOI: 10.4467/25444972SMPP.25.010.21824

17. Świdrowska, E., & Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach: Raport z analizy danych* (*stan na październik 2024)[Учні з України, які пережили досвід біженства, у польських школах: Звіт про аналіз даних* (*станом на жовтень 2024 року*).]. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf

18. Tędziagolska, M., Walczak, B., & Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024: Raport z badań jakościowych* [*Учні з України в польських школах – 2023/2024 навчальний рік: Звіт про якісне дослідження.*]. Centrum Edukacji Obywatelskiej; UNICEF. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Ukrainscy-uczniowie-w-polskiej-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL.pdf

19. UNESCO. (2023a). *Poland's education responses to influx of Ukrainian refugees*. https://www.unesco.org/en/articles/polands-education-responses-influx-ukrainian-/refugees

20. UNESCO. (2023b). *Ukrainian refugees' pathways to inclusion in education: Insights from host countries*. https://www.unesco.org/en/arti

21. UNHCR. (2025). *Ukraine refugee situation*. https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine

22. UNICEF. (2024). *Education needs of Ukrainian children affected by war.* https://www.unicef.org/

Дата першого надходження статті: 10 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 17 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-2

Habilitated Doctor, Full Professor **ELENA ZHIZHKO**
Autonomous University of Zacatecas, Mexico,
E-mail:eanatoli@yahoo.com,
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9680-8247

THE METHODICAL IMPACT OF ART ON THE NEW SPAIN'S PEDAGOGY

ABSTRACT

This article presents the results of theoretical-pedagogical research, the objective of which was to determine, through a documentary-bibliographic study, the methodical role of art in the pedagogy developed and practiced in New Spain. The study carried out shows that in all pedagogical areas developed in the New World, the compelling impact of art can be observed, in its axiological, intellectual, aesthetic, procedural, and methodological aspects. Regarding the methodology of teaching through the arts, the hybrid (*missionary*) *pedagogy existed. Furthermore, given the linguistic difficulties* (*the evangelizers did not know the languages of the "new" continent, just as the natives did not speak Castilian, Latin, or other European languages*) *the friars used drawings, pictograms, dance, theater, and music to teach Christian doctrine to the indigenous people. Thus, the methodical effect of art on education from the beginning of the viceroyalty period is evident. Likewise, professional and technical education held a prominent place in New Spain, and within it, the methodology of teaching the arts played a fundamental role. To train stonemasons, blacksmiths, carpenters, bricklayers, tailors, shoemakers, artisans, sculptors, painters, and other craftspeople, the Schools of Arts and Crafts were established. Among these, the School of San José de los Naturales, founded by Friar Pedro de Gante, and the School of Tiripitío in Michoacán stand out. It was from these schools that the great indigenous builders and artists undoubtedly emerged, contributing significantly to the construction and decoration of nearly two hundred Catholic churches in the 16th century. Although documentary records of the indigenous labor employed in the execution of the architecture, sculpture, reliefs, and paintings of churches and monasteries are lacking, there can be found many pre-Hispanic influences in 16th-century buildings. This leads us to conclude that the friars themselves provided instruction to native artists, building upon the talent of the indigenous people and the skills they had already acquired in pre-Hispanic educational centers.*

***Keywords*:** *training through the arts, pedagogy of art, the methodical impact of art, pedagogy of art in New Spain.*

МЕТОДИЧНИЙ ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ПЕДАГОГІКУ НОВОЇ ІСПАНІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати теоретико-педагогічного дослідження, метою якого було визначити, на основі документально-бібліографічного аналізу, методичну роль мистецтва в педагогіці, що розвивалася та практикувалася в Новій

Іспанії. Проведене дослідження показує, що в усіх педагогічних галузях, що розвивалися в Новому Світі, можна спостерігати значний вплив мистецтва в його аксіологічних, інтелектуальних, естетичних, процедурних та методологічних аспектах. Щодо методології навчання через мистецтво, існувала гібридна (*місіонерська*) *педагогіка. Крім того, з огляду на мовні труднощі* (*євангелізатори не знали мов «нового» континенту, так само як і корінні жителі не розмовляли кастильською, латиною чи іншими європейськими мовами*), *ченці використовували малюнки, піктограми, танець, театр та музику для навчання корінного населення християнській доктрині. Таким чином, методичний вплив мистецтва на освіту з початку періоду віце-королівства є очевидним. Так само професійна та технічна освіта посідала чільне місце в Новій Іспанії, і в її рамках методологія викладання мистецтв відігравала фундаментальну роль. Для підготовки каменярів, ковалів, теслярів, мулярів, кравців, шевців, ремісників, скульпторів, художників та інших майстрів були засновані школи мистецтв і ремесел.*

Серед них особливо виділяються школа Сан-Хосе-де-лос-Натуралес, заснована ченцем Педро де Ганте, та школа Тіріпітіо в Мічоакані. Саме з цих шкіл, безсумнівно, вийшли видатні будівельники та митці з числа корінного населення, які зробили значний внесок у будівництво та оздоблення майже двохсот католицьких церков у XVI *ст. Хоча документальних свідчень про залучення корінного населення до виконання архітектурних, скульптурних, рельєфних та живописних робіт у церквах і монастирях бракує, у будівлях* XVI *ст. можна знайти багато доіспанських впливів. Це дозволяє зробити висновок, що самі ченці навчали місцевих митців, спираючись на талант корінного населення та навички, які вони вже набули в доіспанських навчальних закладах.*

Ключові слова: *навчання через мистецтво, педагогіка мистецтва, методичний вплив мистецтва, педагогіка мистецтва в Новій Іспанії.*

INTRODUCTION

From the perspective of modern science, the arts fulfill several functions: aesthetic, ideological, propagandistic, and also pedagogical. In the Gombrich's words, what most characterizes art is its ideological function, materialized in the expression of social, political, or religious ideas and ideals (Gombrich, 1999, pp. 135–157). However, its pedagogical function is also noteworthy: works of art are used both for instruction and indoctrination as a means for teaching, holistic development, and the promotion of values.

The research the results of which are presented below is based on the approach of pedagogical function of art. It is important to clarify that the term "pedagogical function" refers to the interaction between teachers and learners, through the systematic influence on students' consciousness, will, and emotions by means of organized, purposeful activity (educational, creative, work-related, and spiritual), with the aim of transmitting sociocultural experience to students, contributing to the harmonious and profound development of their personality, the active assimilation of cultural heritage, and the appropriation of the values, tools, skills, and abilities (or competencies) necessary for their daily and professional lives (Honcharenko, 2007, p. 147).

Likewise, the pedagogical function of art is carried out through art pedagogy, the use of which pursues the following objectives:

– multifaceted development of the student: cognitive, aesthetic, moral, and intellectual, through the arts;

– support in the arts as a teaching tool (for any discipline): through music, painting, architecture, film, theater, dance, etc.;

– construction of the methodology for teaching the arts (Gran Enciclopedia Larousse, 1996).

Thus, one of the main purposes of art pedagogy is the holistic development of the student through the arts. Regarding the second objective of art pedagogy, which refers to the use of the arts as a teaching tool, it is worth noting that the permanent link between pedagogy and the culture of a society or human community establishes the particularity of specific (art) pedagogy for a given social group, as was the case in New Spain. From this, the question we will attempt to answer arises: What was the methodical impact of art on the pedagogy established and practiced in New Spain?

THE AIM OF THE STUDY

The objective of this work is to determine, through a documentary-bibliographic study, the methodical role of art in the pedagogy developed and experienced in New Spain.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The pedagogy of New Spain was studied by Abbagnano and Visalberghi (1992), Bracamonte (1994), García-Icazbalceta (1889), Gómez-Canedo (1993), Gonzalbo-Aizpuru (1990), Mendieta (1983), Merino-Abad (1982), Palacios (1999), Sahagún (2003), and Vázquez (1981), among others. In particular, the pedagogy of art, was studied by Camba-Ludlow (2013), Gonzalbo-Aizpuru (1990), Hernández and Rico (2009), and Reyes-Valerio (2000), among others.

Methodologically speaking, this work is a scientific-pedagogical and historical-documentary analysis, a critical discussion of the Indigenous people´s instructing process through the arts during the period of 16th- and 17th-century in New Spain. First, we will establish the academic rigor of this article by situating its subject within a theoretical-conceptual framework, based on the idea of a hybrid approach in education in New Spain. Subsequently, using documents and chronicles from the period, we will identify different models of formal and informal education in the viceroyalty. Finally, we will offer a concluding section with the author´s reflections on the subject of this study.

RESULTS

It is important to remember that every investigation is based on a theoretical-conceptual framework. In this sense, we need to clarify what we mean by the terms “education”, “pedagogy”, “training”, “training through the arts”, “pedagogy of art”, and “pedagogy of art in New Spain”. First, it is important to define the concept “education”, which is, in fact, multifunctional and polysemous and is defined differently depending on the psychopedagogical, sociological, or philosophical approaches, or on the levels at which it is analyzed: as an educational process, as the result of this process (individual or collective), or as an educational system. However, all these definitions agree on the essentials: education is both the process and the result of learning; likewise, the procedural aspect of education is associated with teaching; and finally, the discipline that studies everything related to education is pedagogy.

When discussing the concept “education”, it is important to consider that, since educational theories do not adhere to a single concept of humankind, society, and knowledge, the role of education and the social actors involved in it are not conceived in the same way. In pedagogical dictionaries, education (from the Latin *exducere*, “to guide, to lead,” or *educare*, “to create, to nurture, to feed”) refers primarily to the influence exerted on a person to shape and develop him/her on various complementary levels. It

should be noted that in most cultures (since prehistoric times), it is the action exerted by the adult generations on the younger generations to transmit and preserve their collective existence, passing on from generation to generation the entire universe of their material and spiritual culture (Honcharenko, 2007, p. 122).

It is also important to emphasize that, in general, the educational phenomenon is relatively stable only when it comes to its material objects: educational buildings, textbooks, supplementary books, teaching materials, etc. Regarding the rest, education is a spiritual phenomenon, difficult to perceive, intangible to the touch. Its essence lies in movement, active communication, interaction, counterbalanced exchange, discussion, conflict, struggle, and the approval of ideas, thoughts, categories, concepts, knowledge, skills, abilities, and stereotypes of behavior and activity.

As stated above, the discipline that studies the educational phenomenon is pedagogy. The word pedagogy comes from the Classical Greek *παιδαγωγέω [paidagōgeō]* and is composed of *παιδίον [paidíon]* "child" and *ἀγωγός [agōgós]* "guide, leader" (Saavedra, 2001, p. 50). Pedagogy can also be analyzed on the following three levels:

1. As a philosophy and its concept of the ideal human being, according to the prevailing ideology.

2. As the procedural aspect of education, associated with teaching methods and techniques.

3. As the content of the curriculum for formal and non-formal education offered in educational institutions.

It is worth mentioning that throughout the history of human civilization, the notion of pedagogy underwent significant transformations. For the ancient Greeks, who coined the term, it signified the action exerted by the adult generation on the younger to transmit and preserve their collective existence and ensure the link between generations (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 13). It was, therefore, a philosophy of education and its conception of the individual who should be formed, an enunciation of the aims and goals that should be achieved.

This idea was taken up and refined in the 20th century, by proponents of dialectical constructivism, particularly the historical-cultural approach. According to this view, pedagogy is part of the process of internalizing societal values (traditions, codes of ethics, taboos, norms, rules, etc.), the social institution, and its function of reproducing the culture that individuals experience, determined by all the factors and conditions of society´s existence: economic, political, social, and cultural (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 5).

Likewise, pedagogy seeks to guide individuals, according to the needs of each society, by initiating them into culture: the more or less organized and coherent set of ways of life of a human group, which would be equivalent to actions regarding the use of their production and behavior, and the rules that define these ways of acting: customs, traditions, beliefs, rites, and ceremonies (Savater, 1997, p. 6); it aims to strengthen communication and coexistence with others and help the learner create their own image, their personality, their "Self".

In the 17th century, Jan Amos Komensky (Comenius, 1592-1670), the father of pedagogy, first proposed in his "Didactica Magna" that the task of pedagogy is to ensure that everyone has access to education (not just the elite or enlightened, not just children, but also adults); all people have an innate aptitude for knowledge. The goal of education should be the moral, political, and Christian renewal of humanity. Just as there is harmony in the macrocosm, humankind, likewise, should become a harmonious whole (at peace with itself

and with others) if all its potential and abilities are fully developed, and not just reason (Palacios, 1999).

Thus, pedagogy is one of the sciences (along with history, psychology, sociology, politics, etc.) that studies education as a socio-cultural phenomenon. In particular, it deals with the problems of the ordered influence exerted on a person to form and develop him/her at various complementary levels at any age.

In this case, regarding the term "formation", Hegel (1770–1831) spoke of the human need for self-formation and envisioned it based on the Kantian idea of obligations to oneself. Therefore, formation alludes to the development of a genesis of truly free self-consciousness, in and for itself.

In turn, Gadamer (1900–2002) referred to this concept as something internal, a mode of perception that arises from knowledge. In other words, formation suggests an internal process, a potentiality of the human being. Hence, the education received at school is necessary within the set of factors that comprise development, but it must always be understood as a means and not as an end. In his work "Truth and Method I", he uses the German noun *Bildung* (English: formation, construction), clarifying that it also means

> […] the culture that the individual possesses as a result of their formation in the contents of the tradition of their environment […] is both the process by which culture is acquired, and this culture itself as the personal heritage of the cultured person […] is closely linked to the ideas of teaching, learning, and personal competence. […] the formation becomes something very closely linked to the concept of culture, and designates, first and foremost, the specifically human way of shaping the natural dispositions and capacities of humankind (Gadamer, 2012, pp. 38–39).

The formation is not a fixed objective, as it continues to be nourished by the environment day by day; it cannot be understood as a point of arrival to be reached and then become static. It is a task that can never be fully accomplished, and it is this need that promotes the formation of new horizons (Gadamer, 2012, p. 372).

Regarding *formation through the arts*, anyone who receives artistic training at an early age has greater opportunities to develop his/her sensitivity and intellectual capacity. Linking art to educational processes aims to offer students new tools for communication and expression of their emotions and ideas. The union of education and the arts positively impacts the learners´ neural development, strengthens their self-esteem, safeguards cultural identity, and fosters pluralism, recognition, and respect for others. Skills such as attention, memory, and visual-spatial ability are directly associated with the processes of artistic creation (Iwai, 2002, pp. 407–420).

Since the dawn of human history, art has served humanity in the process of transmitting knowledge from one generation to the next: we need only recall the cave paintings in prehistoric caves, created for both aesthetic and pedagogical purposes. The art of Mesopotamian cultures, Egyptian art, ancient Greece and Rome, Mesoamerican cultures, all civilizations of the world have relied on painting, sculpture, and architecture to teach their knowledge and ideology to their descendants. A clear example of this process is found in the medieval period and the beginning of the modern era, where New Spain was no exception.

The elements of art pedagogy, from the three perspectives of its use (as a stimulus for human development; as a teaching tool; or as a methodology), have been implemented in each of the existing pedagogical areas in the territories of New Spain. First, there is education and evangelization (the learning of Latin, Castilian and catechism by the

indigenous people); also ecclesiastical education and education in colleges and universities; likewise, the education of the nobility and secular domesticity; undoubtedly, there was the formal elementary education of the indigenous people and the informal education (learning of indigenous languages, cultures, traditions, crop production, etc. by the conquerors) and vice versa; and, of course, the technical education of the marginalized (learning of new agricultural, textile, construction, mining technologies, instruction in new crops and livestock, etc.; later, literacy).

Image 1. The pictograms in the catechism of Friar Pedro de Gante

Source: Hernández, D., Rico, P. (2009)

Concerning the use of the arts as a teaching tool, specifically in the case of education and evangelization in New Spain, the *hybrid pedagogical approach* - training methods used in European schools or convents combined with elements of pre-Hispanic education (Gonzalbo-Aizpuru, 1990) – led missionaries to invent innovative methods for transmitting knowledge: paintings, catechisms and confessionals with drawings instead of words, dance, theater, and music (audiovisual methods), etc., in addition to teaching arts and crafts in boarding schools for Indigenous people.

The missionaries developed the didactic method of using paintings: hieroglyphs in the catechism explained the main prayers with simple figures and symbols. Friar Pedro de Gante was the first to use pictograms in the catechism (Vázquez, 1981) (see image 1).

Among the first "educational materials" produced in New Spain, the catechisms and confessionals for the indigenous people stand out; these were veritable comics of the 16th and 17th centuries. These were the best-selling comic books, popular books for the people, which described in detail, through images, the life and worldview of the conquerors (Bracamonte, 1994, p. 50) (see images 2–5).

Image 2. Last part of the catechism of questions and answers

Source: Manuscrito de Egerton 2898, folios I8v-I9r. Museo Británico: https://www.bmimages.com/preview.asp?image=01613418653

Likewise, to teach Christian doctrine to their parishioners, the missionaries used canvases (like a blackboard or screen) depicting various dogmatic themes. Thus, Friar Diego Valadés shows in his engraving how two friars teach the faithful through figures painted on a canvas. To explain the meaning of marriage, the artist includes the figure of the family tree below (see image 6).

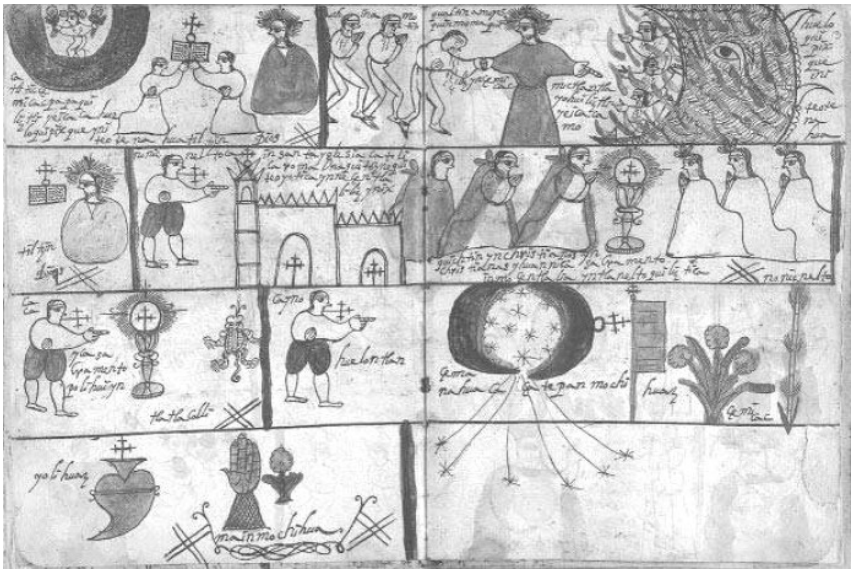


Image 3. Last part of the Apostles' Creed

Source: Manuscrito de Egerton 2898, folios IIV-I2r. Museo Británico: https://www.bmimages.com/preview.asp?image=01613418653

Image 4. Rosary Section

Source: Manuscrito de Egerton 2898, folios 23V-24r. Museo Británico: https://www.bmimages.com/preview.asp?image=01613418653

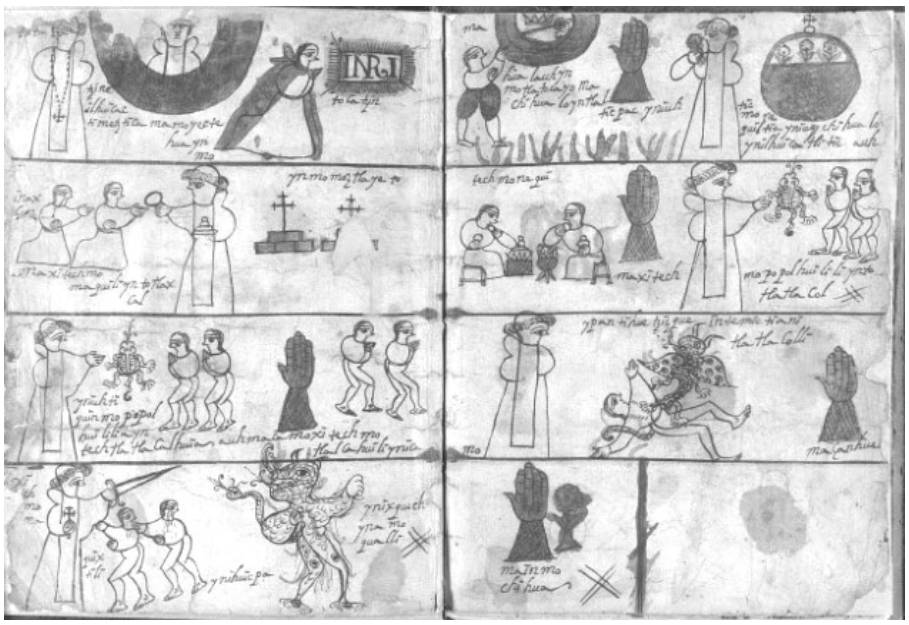


Image 5. Christian Doctrine (1714)

Source: Manuscrito de Egerton 2898. Museo Británico: https://www.bmimages./com/preview.asp?image=01613418653

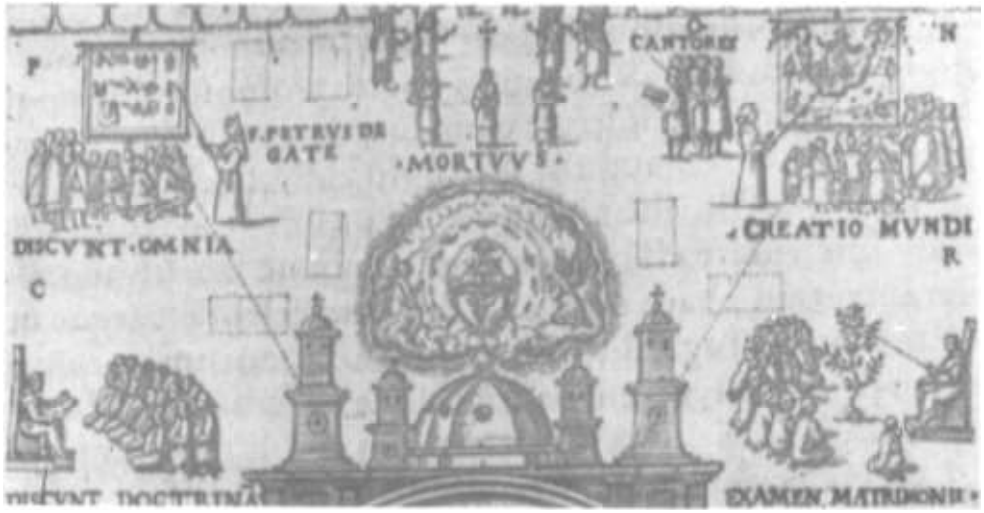


Image 6. Fragment of the engraving by Friar Diego Valadés

Source: Reyes-Valerio, Constantino (2000). Arte Indocristiano, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, p. 104.

On the other hand, Fray Gerónimo de Mendieta dedicates a section of his "Ecclesiastical History of the Indies" (Spanish: "Historia eclesiástica Indiana") to describing the didactic painting method used by the missionaries: They had the articles of faith painted on one canvas, the commandments of God on another, the seven sacraments on another, and the other Christian doctrines they wished to teach. And when the preacher wanted to preach on the commandments, he would hang the canvas of the commandments next to him […] so that with a staff like those carried by constables, he could point to the section he wanted to discuss […] And it would be very beneficial if all the boys' schools had it painted in this way, so that it would be imprinted on their memories from a young age (Mendieta, 1997, p. 410).

Hacían pintar en un lienzo los artículos de la fe, y en otro los mandamientos de Dios, y en otro los siete sacramentos, y los demás que querían de la doctrina cristiana. Y cuando el predicador quería predicar de los mandamientos, colgaba el lienzo de los mandamientos junto a él […] de manera que con una vara de las que traen los alguaciles pudiese ir señalando la parte que quería […] Y no fuera de poco fruto si en todas las escuelas de los muchachos la tuvieran pintada de esa manera, para que por allí se les imprimiera en sus memorias desde su tierna edad (Mendieta, 1997, p. 410).

Theater also fulfilled an important didactic function. First, in the absence of a common language, the evangelizers had to use gestures, mime, and facial expressions. Thus, by dramatizing scenes from the life of Christ, rituals, and illustrations, they attempted to penetrate and change the consciousness of the indigenous people (Camba-Ludlow, 2013).

Furthermore, they used dance, performances, and music popular in local cultures. Taking advantage of the fact that in the picturesque secular tradition of the Mexica culture, dance was an important element of religious rites, even becoming an incipient form of theater with masks and other costumes for rites honoring Quetzalcoatl, the missionaries adopted these artistic elements to strengthen the faithful´s commitment to the Catholic faith. This pre-Hispanic tradition was used for didactic purposes, bringing the "Nativity of Christ" to the stage. The first reference to a theatrical performance dates back to 1533. The dramatizations of the "End of the World" and "The Incarnation" became the most popular.

The friars' extensive use of music and dance as key elements in supporting the conversion of the natives to Christianity stemmed from the Indians´ fascination with song and dance. Active participation in large religious processions with flowers, music, and dance facilitated the local population´s acceptance of the dogmas imposed by Catholicism.

To show the Indians the suffering awaiting unrepentant sinners who go to hell after death, the friars organized small theatrical performances, some of which involved bonfires in which they burned dogs and cats "for their sins". Such "performances" frightened the audience and were very effective: afterward, everyone attended Mass. Another common "teaching method" using theatrical action was breaking the *piñata*. Thus, Friar Gerónimo de Mendieta, in his "Ecclesiastical History of the Indies", notes that the *piñata* should have seven points, since there are seven great sins: wrath, gluttony, lust, pride, sloth, envy, and greed. Each of the participants in the play had to hit the *piñata*, that is, "get rid" of their sins, destroy them (Mendieta, 1983).

But the most popular theatrical performances among the indigenous people were the *pastorelas*, staged and performed on Christmas Eve. These plays explained the birth of Christ, which the shepherds learned of and came to greet. The indigenous people then identified with the shepherds, humble and pious people, and hoped to avoid the temptations of demons and hell (Merino, 1982).

Likewise, the indigenous people´s attention was focused on plays based on biblical stories. Thus, Fray Bernardino de Sahagún, in his "General History of the Things of New Spain", describes the staging of the play "The Fall of Jerusalem" a few years after the conquest. He comments that the Indians adorned the main square of the city, where the stage was located, with so many plants and flowers and brought so many birds that their singing prevented the audience from hearing the "actors". Consequently, the audience complained of the natives´ exaggerated enthusiasm in preparing the play (Sahagún, 2003).

Regarding formal or institutional education, following the traditions of European monastic education, the Franciscans founded two types of school: internal and external. The boarding school "existed in almost all the important convents due to the number of their inhabitants and the noble children were carefully educated there, since they would be the ones who, later, would be in charge of helping the evangelizers in the tasks of spreading Christian doctrine and convincing adults" (Reyes-Valerio, 2000, p. 105).

In the external schools, Christian Doctrine and trades were taught to the children of the Macehuales (Indians of plebeian origin). Fray Pedro de Gante described this process like this: Since dawn they gathered the sons and daughters of Macehuales in the church patios and later they listened to the mass. Then they were divided, for example, beginners who learned the Per signum, others who were more advanced the Pater noster, and others the Commandments, they were examined in order to advance in grade. At the end of learning the Doctrine, they learn trades or tasks attributed to their sex (García Icazbalceta, 1889, pp. 62–65).

Likewise, in the words of Friar Bernardino de Sahagún, "The commoner children who were educated abroad went two or three hours daily to learn doctrine, singing and notions of writing and arithmetic, and then went to help their parents" (Sahagún, 2003, lib. X, p. 579). According to Mendieta: "[…] a peculiar trait in the natives was their high retentive capacity […]" (Mendieta, 1997, p. 602).

Apart from these two educational models mentioned, the Franciscans prepared their collaborators by teaching the Indians various "trades, necessary both for the "republic of the Indians" so that they could fend for themselves in life, and for the friars themselves, with plans projected around the development of evangelization activities and the ornamentation of buildings […] they intended to prepare native priests" (Reyes-Valerio, 2000, p. 106).

Thus, the Schools of Arts and Crafts were established where, in addition to religion, reading, writing and Latin, arts and crafts were taught, such as: painting, sculpture, crafts, the art of embroidery; stonemasons, blacksmiths, carpenters, bricklayers, tailors and shoemakers were trained. A special place is occupied by the School of San José de los Naturales founded by Friar Pedro de Gante, which was established adjacent to the convent of San Francisco de México. According to the Franciscan Codex of Joaquín García Icazbalceta (1889), […] This monastery of S. Francisco, behind the main chapel of the said church, has a school where the children of the main Indians are taught reading and writing and Christian doctrine, and all the other monasteries of the other towns have the same; and this school is in charge of Friar Pedro de Gante, who came to this land forty-six years before the first twelve invited by the Emperor our lord, of perpetual memory, arrived there; and this was the first who taught the Indians to sing and the music that they now play, and he has made them learn painting and other crafts in which they equal and exceed the Spaniards, and he has persevered in instructing them and taking advantage of them until today, when he is ninety years old (García Icazbalceta, 1889, pp. 5–10).

Another important school of arts and crafts was that of the Augustinians, established in the town of Tiripitío, Michoacán, which was considered the "Athens of America." In relation to the pictorial production carried out by the Indians, Gómez Canedo maintains that: At the School of San José de los Naturales, Fray Pedro de Gante ordered that the "great young men apply themselves to learning the trades and arts of the Spanish", and they did so well that, shortly, according to Mendieta: "they learned more than our Spanish officers wanted". Over time, this school was declared an official center where every indigenous artist who wanted to paint images had to be examined (Order of Viceroy Velasco, November 11, 1552) (Gómez Canedo, 1993, p. 109).

Therefore, led by the missionaries, the indigenous people learned to build temples, produce religious images, altarpieces, etc. Thus, the painting with the synthesis of Christian doctrine carried out by the labor of the indigenous people themselves, served other natives to learn the catechism. However, the use of the artistic skills of the Indians by the friars was not limited only to the development of "teaching material." Apparently, the natives were also taught by the missionaries and actively participated in the construction and decoration of Catholic temples.

Thus, the detailed study of both the sculptures of the New Spain convents and temples as well as the mural paintings, ceramics and codices carried out by Reyes-Valerio (2000), allowed him to distinguish the European features of the indigenous ones and reveal the preserved pre-Columbian artistic manifestations; and, on the other hand, deduce the training process of native artists in the monasteries. Based on the results of the analysis of the chronicles of the Franciscan, Dominican and Augustinian friars of the 16th century (Motolinía, Torquemada, Mendieta, Sahagún, Valadés), the author discovers the methodology of teaching the arts to the Indians in New Spain.

Although there is no more testimonies than those provided indirectly by some Franciscan and Augustinian chroniclers, for him, the painters, sculptors, architects, builders that the friars needed, without a doubt, were trained in the schools of San José de los Naturales and Tiripitío, but also in other educational centers within the convents. Reyes-Valerio discovers the evidence of audiovisual monastic education, the testimonies of training, learning and the origin of the artistic ability of the Indians. In addition, he touches on the themes of the fatherhood of the mural paintings, the new spiritual fathers of the indigenous people, the mechanical arts, and the evidence of the training of Indian artists in convents.

According to the author, in the educational system of the convents, music and painting were subjects of great importance. On the other hand, due to the lack of clarity of the data provided by the chroniclers, it is difficult to talk about the convent schools of New Spain. However, Reyes-Valerio dedicates a chapter to the question of the site where the convent school was located, pointing out that, in reality, there was never a premises or building attached to the convent for that purpose. To support this assertion, he analyzes the texts of several authors of the time and concludes that "while there is no research that proves otherwise, we must accept that the school and the convent were one and the same entity" (Reyes-Valerio, 2000, p. 128).

On the other hand, having calculated the area of the convents painted to catechize the natives, the author affirms that to draw those thousands of square meters at a time when European painters in New Spain were very few and the friars could not wait due to the importance of evangelization, they had to employ indigenous people and concludes that there is no doubt that "the solution was in the training of the native artist, since this

was an individual entirely qualified for it, thanks to the education he had received before the arrival of the Spaniards and the one he received from the friars to perfect his technique" (Reyes-Valerio, 2000, p. 382).

He concludes that it was the Indians (taught by the friars) who made Christian sculpture and painting in the convents of the 16th century.

Therefore, "if there is a Coptic art, an Asturian art, a Visigothic art, a pre-Romanesque art, taking into account the people and the time, the region and the country, we have every right to call it Indo-Christian art. Because the fruit of that dramatic union is both Indian and Christian, and it is also an incontrovertible historical fact" (Reyes-Valerio, 2000, p. 149).

The discovery that most of the works produced in the churches and convents of the 16th century were made by Indo-Christian artists stems from the finding of sculptural manifestations related to pre-Hispanic iconography in the churches and convents of New Spain, completely unrelated to European decorative themes (see images 7–9). Thus, for example, in the image of Saint James (possibly made by the indigenous sculptor Miguel Mauricio) that was in the destroyed altarpiece of the Franciscan convent of Tlatelolco, Mexico, in the place of the Moors, the dead are indigenous. This and many other pieces of evidence allowed Reyes-Valerio to assert that the indigenous people were responsible for most of the sculpture. They are not found as easily in the paintings, but some, exceptionally, possess certain pre-Hispanic symbols.

Image 7. Detail of the facade of the temple of Apasco, Hidalgo

Source: Reyes-Valerio, Constantino (2000). Arte Indocristiano, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, p. 211 (See the comma on the bird´s beak)

Furthermore, in many paintings and sculptures from mendicant monasteries, the treatment of hands, feet, and eyes is deficient; the shape of the hands in a few positions varied and of imperfect dimensions, indicates the intervention of indigenous artists (see images 7 and 8). Despite the extreme vigilance exercised by the friars, and despite the effort to Christianize them, it was ultimately not possible to erase from the indigenous consciousness certain long-held concepts, nor to prevent their artistic expression on certain occasions.

Image 8. Detail of the facade of the Santo Tomás temple, Hidalgo

Source: Reyes-Valerio, Constantino (2000). Arte Indocristiano, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, p. 205.

Image 9. Saint James. Altarpiece of the Franciscan convent of Tlatelolco, Mexico

Source: Reyes-Valerio, Constantino (2000). Arte Indocristiano, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, p. 193

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Thus, understanding pedagogy as the philosophy of education, called upon to instruct humankind according to the specific criteria and expectations of the group to which a certain population belong, it can be argued that the pedagogy established and cultivated in New Spain corresponded, first and foremost, to the interests of the Catholic Church and the

monarchs. Therefore, the conversion of the king's new subjects (the indigenous people) to the Christian faith, the teaching of Castilian Spanish, and instruction in new technologies (construction, agriculture and livestock, textiles, etc.) were the main tasks in the early years of the conquest. Furthermore, the education of future clergy in colleges and universities, the education of the nobility, and secular domestic instruction, among others, were the pedagogical areas developed in the New World. In all of these, the compelling impact of art can be observed, in its axiological, intellectual, aesthetic, procedural, and methodological aspects.

Regarding the methodology of teaching through the arts, we can speak of the so-called missionary pedagogy, or a combination of educational strategies used in European schools and procedural components of the schools of the Aztec Empire (*telpochcalli* and *calmecac*). Furthermore, given the linguistic difficulties (the evangelizers did not know the languages of the "new" continent, just as the natives did not speak Castilian, Latin, or other European languages) the friars used drawings, pictograms, dance, theater, and music to teach Christian doctrine to the indigenous people. Thus, the methodical effect of art on education from the beginning of the viceroyalty period is evident.

Likewise, professional and technical education held a prominent place in New Spain, and within it, the methodology of teaching the arts played a fundamental role. To train stonemasons, blacksmiths, carpenters, bricklayers, tailors, shoemakers, artisans, sculptors, painters, and other craftspeople, the Schools of Arts and Crafts were established. Among these, the *School of San José de los Naturales*, founded by Friar Pedro de Gante, and the *School of Tiripitío* in Michoacán stand out. It was from these schools that the great indigenous builders and artists undoubtedly emerged, contributing significantly to the construction and decoration of nearly two hundred Catholic churches in the 16th century.

Although documentary records of the indigenous labor employed in the execution of the architecture, sculpture, reliefs, and paintings of churches and monasteries are lacking, it can be found many pre-Hispanic influences in 16th-century buildings. This leads us to conclude that the friars themselves provided instruction to native artists, building upon the talent of the indigenous people and the skills they had already acquired in pre-Hispanic educational centers, while teaching them European techniques and Christian canons. We consider that training the indigenous population was the only solution to address the labor shortage in the construction and painting that supported the evangelizing mission.

The study of the instruction process of indigenous artisans in New Spain, based on the texts of Franciscan historians such as Sahagún, Motolinía, Mendieta, and Torquemada, among others, could be a topic for future research.

REFERENCES

1. Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía [History of pedagogy]* (J. Hernández Campos, Trans.). FCE.

2. Bracamonte, P. (1994). *Historia de los pueblos indígenas de México: La memoria enclaustrada. Historia indígena de Yucatán, 1750–1915* [*History of the indigenous peoples of Mexico*: *The cloistered memory. Indigenous history of Yucatán, 1750–1915*]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional Indigenista.

3. Camba Ludlow, Ú. (2013). *De piñatas y latigazos: La evangelización de los indios en Nueva España* [*Of piñatas and whippings: The evangelization of the Indians in New Spain*]. https://pijamasurf.com/2013/12/de-pinatas-y-latigazos-la-evangelizacion-de-los-indios-en-la-nueva-espana/

4. Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método I* [*Truth and method I*]. Sígueme.

5. García Icazbalceta, J. (1889). *Códice Franciscano: Documentos para la historia de México* (*Vol. 2*) [*Franciscan codex: Documents for the history of Mexico*]. Imprenta de Francisco Díaz de León.

6. Gombrich, E. H. (1999). *El uso de las imágenes: Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual* [*The use of images: Studies on the social function of art and visual communication*]. FCE.

7. Gómez Canedo, L. (1993). Aspectos característicos de la acción franciscana en América [Characteristic aspects of Franciscan action in America]. In F. Morales (Coord. & Ed.), *Franciscanos en América: Quinientos años de presencia evangelizadora* [*Franciscans in America: Five hundred years of evangelizing presence*]. Conferencia Franciscana de Santa María de Guadalupe.

8. Gonzalbo Aizpuru, Pilar. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena* [*History of education in the colonial era: The indigenous world*]. México: El Colegio de México.

9. Gran Enciclopedia Larousse. (1996). Barcelona: Planeta.

10. Hernández, D., & Rico, P. (2009). *Métodos didácticos diferenciados utilizados en la evangelización de Nueva España como proceso de aculturación: franciscanos, agustinianos, jesuitas [Differentiated didactic methods used in the evangelization of New Spain as a process of acculturation: Franciscans, Augustinians, and Jesuits*]. México: Universidad Pedagógica Nacional.

11. Honcharenko, S. (2007). *Pedagogichnyi slovnyk*. Kyiv: Lubid.

12. INAH. (1877). *Anales del Museo Nacional de México,* Vol. 1, No. 1 [Annals of the National Museum of Mexico]. Mediateca INAH.

13. Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños [The contribution of art education to children's lives]. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 32*(4), 407–420. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

14. Manuscrito de Egerton 2898 [Egerton manuscript 2898]. British Museum. https://www.bmimages.com/preview.asp?image=01613418653

15. Mendieta, G. de. (1983). *Historia eclesiástica indiana* (*Libros* I–III) [*Ecclesiastical history of the Indies*]. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

16. Merino Abad, J. A. (1982). *Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual* [*Franciscan humanism: Franciscanism and the contemporary world*]. Ediciones Cristiandad.

17. Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar* [*The school issue*]. Distribuciones Fontamara.

18. Reyes-Valerio, C. (2000). *Arte indocristiano* [*Indo-Christian art*]. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

19. Sahagún, B. de. (2003). *Historia general de las cosas de la Nueva España* [*General history of the things of New Spain*]. Dastin.

20. Saavedra, R. (2001). *Diccionario de pedagogía [Dictionary of pedagogy*]. Pax.

21. Savater, F. (1997). *El valor de educar* [*The value of educating*]. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

22. Vázquez, J. (1981). *Ensayos sobre la historia de la educación en México* [*Essays on the history of education in Mexico*]. El Colegio de México.

Дата першого надходження статті: 27 лютого 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 05 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-3

Доктор педагогічних наук, професор **НАТАЛІЯ БІДЮК**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: biduknm@khmnu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6607-8228
Аспірант **ІВАН ДРИГА**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: dryhaio@khmnu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-8612-6232

СУСПІЛЬНІ ВИКЛИКИ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЯПОНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу суспільних викликів як чинника трансформації змісту професійної компетентності учителів іноземних мов у Японії. У центрі уваги перебуває вплив соціальних, демографічних, культурних і технологічних трансформацій японського суспільства на зміст професійної діяльності вчителя та на підходи до розуміння його професійної компетентності. Зазначено, що сучасна Японія функціонує в умовах демографічної кризи, старіння населення, депопуляції окремих регіонів, зростання кількості іноземних резидентів, посилення міжкультурної взаємодії, інтернаціоналізації освіти та цифрової трансформації. Такі процеси поступово змінюють соціальний запит до шкільної освіти, розширюють її функції та зумовлюють оновлення вимог до професійної діяльності та компетентності педагогічних працівників, зокрема вчителів іноземних мов.

У статті наголошено, що в сучасному японському освітньому просторі професійна компетентність учителя іноземної мови не обмежується лише предметними знаннями, мовною підготовкою чи методичними вміннями. Вона трактується як багатовимірне явище, що охоплює мовну, комунікативну, міжкультурну, цифрову, адаптивну та рефлексивну складові. Обґрунтовано, що в умовах глобалізації та зростання культурної різноманітності в японському суспільстві вчитель іноземної мови дедалі більше постає не тільки як викладач навчального предмета, а й як посередник між мовами й культурами, організатор комунікативного освітнього середовища, а також учасник процесів соціальної інтеграції учнів у сучасному суспільстві.

У дослідженні встановлено, що важливим чинником оновлення професійної ролі вчителів іноземних мов у Японії є демографічні зміни, які призводять до скорочення кількості учнів, закриття шкіл і потреби працювати в умовах малокомплектних закладів освіти та обмежених ресурсів. Водночас зростання кількості учнів з іноземним походженням і посилення тенденцій до мульти-культурного співіснування актуалізують потребу в розвитку міжкультурної

комунікативної компетентності педагогів, їхньої здатності працювати в неоднорідному освітньому середовищі, враховувати культурні особливості учнів і сприяти формуванню відкритості до різноманіття. За таких умов суспільні зміни в Японії впливають не лише на організацію освітнього процесу, а й на зміст мовної, комунікативної, міжкультурної і методичної складових професійної компетентності вчителів іноземних мов.

Ключові слова**:** *професійна компетентність, майбутні учителі іноземних мов, вища освіта, суспільні виклики, демографічна криза, глобалізація, міжкультурна компетентність, цифровізація освіти, Японія.*

SOCIAL CHALLENGES AS A FACTOR IN THE TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN JAPAN

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of social challenges as a factor in the transformation of the content of foreign language teachers' professional competence in Japan. The focus is placed on the impact of social, demographic, cultural, and technological transformations in Japanese society on the content of teachers' professional activity and on approaches to understanding their professional competence. It is noted that contemporary Japan functions under the conditions of a demographic crisis, population ageing, depopulation of certain regions, a growing number of foreign residents, intensified intercultural interaction, internationalization of education, and digital transformation. Such processes gradually change social expectations of school education, expand its functions, and lead to the renewal of requirements for the professional activity and competence of teaching staff, particularly foreign language teachers.

The article emphasizes that, in the contemporary Japanese educational space, the professional competence of a foreign language teacher is not limited to subject knowledge, language training, or methodological skills alone. It is interpreted as a multidimensional phenomenon that includes linguistic, communicative, intercultural, digital, adaptive, and reflective components. It is substantiated that, under the conditions of globalization and the growing cultural diversity of Japanese society, the foreign language teacher increasingly appears not only as a teacher of a school subject, but also as a mediator between languages and cultures, an organizer of a communicative educational environment, as well as a participant in the processes of students' social integration into contemporary society.

The study has found that demographic changes are an important factor in redefining the professional role of foreign language teachers in Japan, as they lead to a reduction in the number of students, school closures, and the need to work in small-sized educational institutions and under limited resources. At the same time, the growing number of students of foreign origin and the strengthening tendency toward multicultural coexistence actualize the need to develop teachers' intercultural communicative competence, their ability to work in a heterogeneous educational environment, take into account students' cultural characteristics, and foster openness to diversity. Under such conditions, social changes in Japan affect not only the organization of the educational process, but also the content of the linguistic, communicative, intercultural, and methodological components of foreign language teachers' professional competence.

Keywords**:** *professional competence, foreign language teachers, Japanese education, societal challenges, demographic crisis, globalization, intercultural competence, digitalization of education.*

ВСТУП

У контексті сучасних світових тенденцій в Україні актуалізувалися завдання, пов'язані з необхідністю обґрунтування нових концептуальних підходів і визначення напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням викликів глобалізації, цифровізації, міжкультурної мобільності та зростання вимог до якості мовної освіти. Одним із перспективних шляхів упровадження якісних змін у цій сфері є врахування результатів наукових пошуків і прогностичних ідей зарубіжного досвіду.

Науковий і практичний інтерес у цьому контексті становить досвід країни конфуціанської культури – Японії, яка належить до провідних економічно розвинутих держав світу та посідає високі позиції у світових рейтингах за показниками людського розвитку, конкурентоспроможності, інноваційності та технологічного поступу. Освітня політика Японії орієнтована на формування суспільства знань, розвиток людського капіталу та підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах глобальних змін. Саме тому система підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів іноземних мов, розглядається як стратегічний ресурс суспільного розвитку.

Особливу увагу привертає той факт, що в Японії модернізація іншомовної освіти відбувається у тісному зв'язку із суспільними трансформаціями: демографічною кризою, старінням населення, зростанням кількості іноземних резидентів, посиленням міжкультурних контактів, цифровою трансформацією та потребою підготовки молоді до життя у глобалізованому світі. Це зумовлює переосмислення ролі вчителя іноземної мови та трансформацію змісту його професійної компетентності.

Вагомі результати у розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у Японії забезпечуються завдяки цілеспрямованій державній політиці (нормативно-стратегічні документи «*Plans on the Promotion of Improvement of Students' English Abilities*» (2015) та «*Basic Plan for the Promotion of Education»* (2023)) щодо підвищення якості педагогічної освіти, неперервного професійного розвитку вчителів, інтеграції цифрових технологій в освітній процес, орієнтації на комунікативне та міжкультурне навчання, а також поєднання національних освітніх традицій із сучасними міжнародними підходами. Важливим є вплив філософських, соціокультурних і психолого-педагогічних ідей на формування сучасної моделі вчителя, здатного до професійної мобільності, інноваційної діяльності та роботи в умовах соціального різноманіття.

Трансформація іншомовної освіти в Японії відбувається у тісному зв'язку із соціальними змінами, враховує потреби глобалізованого суспільства, а відтак передбачає вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів, зокрема розвиток мовної, методичної, комунікативної та міжкультурної складових їхньої професійної компетентності. У зв'язку з цим зміст професійної компетентності учителів іноземних мов значно розширюється й не обмежується лише сукупністю предметних знань та методичних умінь. Він охоплює здатність до ефективної міжкультурної взаємодії, використання іноземної мови як засобу професійної комунікації, організації освітнього процесу в полікультурному середовищі, а також готовність до здійснення педагогічної діяльності в умовах соціальної та культурної різноманітності.

Отже, вивчення японського досвіду є доцільним для осмислення того, як суспільні виклики впливають на зміст професійної компетентності учителів іноземних мов, а також для визначення перспективних напрямів модернізації системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у виявленні впливу сучасних суспільних викликів на трансформацію змісту професійної компетентності учителів іноземних мов в Японії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять праці науковців, матеріали міжнародних та національних інституцій, у яких висвітлюються питання професійної компетентності вчителів іноземних мов, трансформації іншомовної освіти, впливу суспільних змін на професійну діяльність педагога, а також особливості розвитку японської системи освіти в умовах глобалізації, демографічних змін, інтернаціоналізації та цифровізації. Значний внесок у розроблення окремих аспектів порушеної проблеми зроблено такими дослідниками, як М. Кімура (M. Kimura), Дж. Кобаяші (J. Kobayashi), Ю. Наката (Y. Nakata), С. Самімі (S. Samimy) та іншими, які зосереджують увагу на мовному, комунікативному, міжкультурному і методичному компонентах професійної компетентності вчителя.

Важливе значення для дослідження мають також аналітичні матеріали Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), документи Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії (MEXT), а також звіти Japan International Cooperation Agency (JICA), National Institute for Educational Policy Research (NIER), Immigration Services Agency of Japan та Ministry of Foreign Affairs of Japan (MOFA), у яких висвітлено демографічні, соціальні, культурні та технологічні виклики, що впливають на розвиток японського суспільства та системи освіти.

Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та класифікацію. Аналіз наукових праць, аналітичних звітів і нормативних документів дав змогу виявити основні підходи до трактування змісту професійної компетентності вчителів іноземних мов у японському науково-освітньому дискурсі. Синтез і узагальнення були використані для визначення основних суспільних викликів, що впливають на зміст професійної діяльності вчителя, а також для виявленні характерних особливостей японського досвіду у формуванні його професійної компетентності. Класифікація дала змогу впорядкувати виявлені чинники та представити їх за основними групами: демографічні, соціокультурні, глобалізаційні та технологічні.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

У науковому дискурсі професійна компетентність учителів іноземних мов розглядається як цілісна й багатогранна система, зміст якої охоплює не лише ґрунтовні знання з предмета та методики його викладання, а й широкий спектр умінь і особистісних якостей, необхідних для роботи в мінливому освітньому середовищі. Йдеться про здатність організовувати навчання відповідно до комунікативних цілей, забезпечувати активну взаємодію учнів, використовувати мову як засіб професійного спілкування та гнучко реагувати на суспільні трансформації. Відтак, вивчення цієї проблеми потребує аналізу не лише педагогічної підготовки, а й зовнішніх чинників, що безпосередньо впливають на зміст професійної компетентності та змінюють вимоги до праці вчителя.

У працях, присвячених професійній діяльності вчителів іноземних мов, пріоритетну увагу приділено мовному, комунікативному, міжкультурному та методичному складникам. Зокрема, дослідження М. Кімури та Ю. Накати доводять, що для педагога важливим є не загальне володіння мовою, а вміння застосовувати її безпосередньо у навчальному процесі: під час пояснення матеріалу, структурування

завдань, надання інструкцій та підтримки діалогу в класі (Kimura et al., 2017; Nakata et al., 2018). Такий підхід дає змогу розглядати мову як об'єкт вивчення та інструмент педагогічної діяльності. У цьому контексті мовна підготовка вчителя безпосередньо пов'язана з його здатністю створювати на уроці природне іншомовне середовище.

Методичний і комунікативний аспекти змісту професійної компетентності вчителя виявляються у здатності добирати інноваційні форми та методи навчання, творчо організовувати педагогічну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, а також забезпечувати таку структуру заняття, за якої іноземна мова функціонує як ефективний засіб реального спілкування. У зв'язку з цим професійна діяльність учителя дедалі більше спрямована не на формальне транслювання знань про мовну систему, а на формування в здобувачів освіти здатності до вільної та функціонально доцільної іншомовної комунікації. Це, своєю чергою, зумовлює розширення вимог до педагогічного фахівця та посилює увагу до тих компонентів його професійної компетентності, які виходять за межі традиційного предметно-орієнтованого викладання.

Особливого значення в сучасних умовах набуває міжкультурний компонент професійної компетентності вчителя іноземних мов. Дослідники С. Самімі та Дж. Кобаяші обґрунтовують положення про те, що підготовка учнів до реальної комунікативної взаємодії неможлива без орієнтації на розвиток міжкультурної компетентності. Ефективне спілкування в іншомовному середовищі передбачає не лише володіння мовними засобами, а й розуміння культурних особливостей, готовність до конструктивного діалогу та здатність до взаємодії з представниками інших культур (Samimy & Kobayashi, 2004). У зв'язку з цим зростає роль учителя як фахівця, здатного здійснювати педагогічну діяльність в умовах культурної неоднорідності, а також цілеспрямовано формувати в здобувачів освіти відкритість до різноманіття сучасного світу, толерантність і готовність до міжкультурної співпраці. Водночас розвиток сучасної іншомовної освіти показав, що цими напрямами професійна компетентність вчителя іноземних мов не вичерпується. Поступова цифровізація, поява нових форматів навчання та посилення соціальної неоднорідності висувають перед педагогами нові вимоги. Як наслідок, дедалі більшої уваги набувають адаптивність, здатність працювати в мінливих умовах, готовність використовувати цифрові інструменти та вміння вчасно реагувати на нові потреби учнів. Саме тому аналіз змісту професійної компетентності вчителів іноземних мов у японському контексті доцільно здійснювати через призму тих викликів, що безпосередньо впливають на освітню політику країни та життєдіяльність школи. У Японії ці виклики є особливо чутливими, оскільки охоплюють демографічні зміни, зростання культурного різноманіття, процеси глобалізації та цифрову трансформацію. Кожен із цих чинників змінює освітнє середовище і, відповідно, трансформує вимоги до професійних знань і вмінь, необхідних для успішної педагогічної діяльності.

Одним з найпомітніших викликів є демографічна криза, яка з кожним роком стає дедалі відчутнішою. За даними OECD (Організації економічного співробітництва та розвитку), за збереження нинішніх тенденцій Японія може втратити до 45 % населення до 2100 року, тоді як кількість зайнятого населення може скоротитися на 52 %. Такі зміни вже мають безпосередній вплив на освітню сферу. Зокрема, скорочення народжуваності та депопуляція сільських територій призводять до зменшення кількості учнів і поступового закриття шкіл. За даними, наведеними OECD із посиланням на MEXT, упродовж 2002–2020 років в Японії в середньому

щороку закривалося близько 450 державних шкіл (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024). Це, своєю чергою, безпосередньо вплинуло на підготовку та професійну діяльність педагогічних працівників, організацію освітнього процесу, оскільки від учителів дедалі частіше вимагається вміння працювати в умовах малокомплектних шкіл, поєднаних класів і обмежених ресурсів.

Паралельно з цим у японському суспільстві спостерігається інша тенденція – зростання кількості іноземних резидентів, а також дітей іноземного походження, які навчаються у школах країни. За офіційними даними Immigration Services Agency, станом на кінець 2022 року чисельність іноземних резидентів у Японії досягла 3,075,213 осіб, що стало історичним максимумом на той момент (Immigration Services Agency of Japan, 2023). У науково-аналітичних матеріалах JICA також підкреслено, що японські громади стають дедалі більш мультикультурними, а зростання частки іноземних працівників і членів їхніх сімей поступово змінює соціальну складову країни (National Institute for Educational Policy Research & Japan International Cooperation Agency Tokyo Center, 2024). У цьому контексті поняття мультикультурне співіснування (multicultural coexistence) вживається не як декларативна формула, а як практичне завдання для місцевих громад і системи освіти. Такі дві паралельні тенденції – депопуляція одних регіонів і водночас зростання культурного та мовного різноманіття в інших – суттєво змінюють соціальний запит до сучасного японського вчителя. Якщо раніше школа переважно функціонувала в межах більш-менш однорідного мовно-культурного середовища, то нині вона дедалі частіше має працювати в умовах нової соціальної неоднорідності. У Базовому плані сприяння розвитку освіти (Basic Plan for the Promotion of Education) наголошено, що інтернаціоналізація місцевих спільнот потребує забезпечення освіти для іноземних дітей, які навчаються в Японії, а також впровадження ідеї мультикультурного співіснування в освітній простір (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2023a). Крім того, у матеріалах Міністерства закордонних справ Японії зазначено, що держава має посилювати системи викладання і підтримки для дітей, які потребують навчання японської мови, а також створювати середовище, у якому японські та іноземні діти можуть навчатися разом (Ministry of Foreign Affairs of Japan, 2024). Отже, школа в Японії дедалі більше розглядається як простір не лише навчання, а й соціально-культурної інтеграції, що неминуче впливає і на вимоги до професійної компетентності вчителя.

У цьому контексті особливого значення набуває професійна діяльність учителів іноземних мов, передусім учителів англійської мови. Саме вони опиняються на перетині кількох важливих суспільних процесів: глобалізації, інтернаціоналізації освіти, розширення міжкультурних контактів та потреби готувати молодь до комунікації в міжнародному середовищі. У матеріалах Національного інституту досліджень освітньої політики (National Institute for Educational Policy Research) зазначено, що внаслідок стрімкого розвитку глобалізації, здатність до комунікації іноземними мовами розглядається в Японії як уміння, потрібне людині впродовж усього життя, а тому оновлений навчальний план ще більше зосереджується саме на іншомовній, насамперед англомовній освіті (Nakashima, 2021). Подібна логіка простежується і в реформі англомовної освіти, де нова модель «English Education» безпосередньо пов’язана з потребами глобалізованого суспільства та передбачає вдосконалення підготовки вчителів, їхніх мовних навичок та методичних підходів (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2015).

Зміна соціального контексту зумовлює і зміну змісту професійної компетентності вчителя англійської мови. Йдеться вже не лише про достатній рівень володіння предметом або здатність пояснити граматичний матеріал. Сучасний японський учитель англійської мови має бути здатним використовувати англійську як робочу мову класу, організовувати комунікативно-орієнтоване навчання, формувати в учнів готовність до взаємодії в міжкультурному середовищі та бути посередником між різними культурами. Це відображено і в дослідженнях, присвячених навчанню англійської мови. Зокрема, японські дослідники обґрунтовують «Classroom English» як важливий компонент професійної компетентності вчителів англійської мови, що має підлягати цілеспрямованому оцінюванню та розвитку (Nakata et al., 2018). Водночас М. Кімура пов'язує мовну поведінку вчителя у класі з необхідністю вдосконалення вимог професійних стандартів і вироблення орієнтирів для оцінювання цього компонента педагогічної майстерності (Kimura et al., 2017). Таким чином, володіння іноземною мовою вчителем поступово переосмислюється як інструмент його професійної діяльності, а не лише як формальна кваліфікаційна характеристика.

З'ясовано, що соціальні зміни актуалізують потребу в розвитку міжкультурної комунікативної компетентності вчителів іноземних мов. У японському освітньому контексті ця проблема не є новою, однак у сучасних умовах вона набуває особливої уваги. С. Самімі і Дж. Кобаяші у працях наголошують, що японські вчителі англійської мови мають орієнтуватися не лише на мовну правильність висловлювання, а й на підготовку учнів до спілкування в багатокультурному середовищі, оскільки саме такий підхід дає змогу готувати їх до реального іншомовного спілкування в глобалізованому світі (Samimy & Kobayashi, 2004). Нині ця теза набуває ще більшої актуальності з огляду на зростання культурного різноманіття в самій Японії. У звіті JICA та NIER зазначено, що збільшення кількості учнів з іноземним походженням, потреба в мовній підтримці для них та їхніх батьків, а також необхідність інклюзивного навчання для всіх школярів мають стати частиною міжнародної освіти та підготовки педагогів. За таких умов учитель іноземної мови постає не лише як фахівець із викладання мови, а і як педагог, здатний працювати в культурно неоднорідному шкільному середовищі. Водночас важливо зазначити, що відповідь японської системи освіти на суспільні виклики не обмежується лише деклараціями про необхідність модернізації системи освіти. У державних документах простежується чітка тенденція до переосмислення ролі вчителя в умовах суспільних змін. У матеріалах MEXT підкреслено, що майбутні педагоги повинні не тільки відтворювати освітні моделі минулого, а мають бути здатними змінювати власне бачення навчання і викладання відповідно до нових умов. Окремо наголошено на потребі більш гнучких освітніх програм підготовки педагогічних кадрів, а також на необхідності врахування різноманітності майбутніх учителів і диверситивності освітніх контекстів, у яких вони працюватимуть (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2024).

У випадку з учителями іноземних мов така адаптація є особливо необхідною. Це пояснюється тим, що саме іншомовна освіта в Японії розглядається як один із інструментів підготовки молодого покоління до життя в глобалізованому світі. У планах щодо сприяння підвищенню рівня володіння англійською мовою учнями (Plans on the Promotion of Improvement of Students' English Abilities) наголошено, що розвиток англомовної освіти має забезпечити здатність випускників використовувати

англійську в умовах реальної комунікації, а отже вимагає і вдосконалення професійної майстерності самих учителів, зокрема їхніх мовних навичок, уміння вести заняття в комунікативному форматі та працювати відповідно до оновлених освітніх цілей (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2015). Тому, підготовка майбутнього вчителя англійської мови у Японії дедалі більше пов'язана не тільки з передаванням предметних знань, а й із формуванням якостей необхідних для функціонування в умовах відкритого й взаємозалежного світу.

Важливим чинником зміни професійної ролі вчителя є цифрова трансформація освіти. У Базовому плані розвитку освіти (Basic Plan for the Promotion of Education) серед пріоритетів визначено розвиток програми GIGA School, спрямована на цифровізацію шкільної освіти, підвищення інформаційної грамотності, покращення цифрового освітнього середовища, а також удосконалення викладацьких умінь щодо використання ІКТ (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2023b). Це означає, що сучасний японський учитель, зокрема і вчитель іноземної мови, має бути готовим до поєднання традиційного очного навчання з цифровими технологіями, до використання онлайн-ресурсів, інтерактивних платформ і нових форм комунікації. Для вчителя англійської мови така вимога є особливо важливою, оскільки цифрове середовище нині є одним із просторів міжкультурної та іншомовної взаємодії. Відповідно цифрова компетентність поступово входить до структури його професійної компетентності.

Не менш значущим є той факт, що в японських урядових документах школа розглядається як простір поєднання академічних результатів із підтримкою різноманіття та благополуччя учнів, а також із забезпеченням умов для їхньої повноцінної участі в суспільному житті. Зокрема, у *Basic Plan for the Promotion of Education* наголошується на необхідності формування компетентностей і якостей, що забезпечують розуміння японської та іноземних мов і культур, здатність діяти з глобальної перспективи, а також ефективно взаємодіяти в умовах зростаючої суспільної різноманітності (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2023a). У цьому контексті професійна діяльність учителя іноземної мови набуває розширеного змісту, оскільки передбачає не лише викладання мовного матеріалу, а й сприяння формуванню міжкультурної відкритості, готовності до діалогу та поваги до культурного різноманіття. Відповідно, іншомовна освіта дедалі більше інтегрується із завданнями соціального виховання та міжкультурної підготовки учнівської молоді.

Посилення суспільних очікувань щодо діяльності вчителя супроводжується виникненням нових викликів у його професійній практиці. У документах освітньої політики Японії значна увага приділяється реформуванню організації праці педагога, перегляду робочого навантаження, удосконаленню умов праці та забезпеченню підтримки професійного розвитку вчителів (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2024). Це дозволяє глибше осмислити реальний японський контекст, у якому до вчителя висуваються підвищені вимоги щодо гнучкості, міжкультурної відкритості, володіння цифровими технологіями та здатності працювати в умовах освітньої гетерогенності. Водночас реалізація зазначених вимог потребує належного інституційного забезпечення та системної підтримки. У цьому зв'язку професійна компетентність учителя іноземної мови постає не лише як індивідуальна характеристика фахівця, а як результат взаємодії державної освітньої політики, трансформацій системи професійної підготовки та змін у шкільній освіті загалом.

Поступове розширення змісту професійної компетентності вчителя іноземної мови є характерною рисою сучасного японського досвіду. Якщо традиційно ця компетентність ототожнювалася переважно з рівнем володіння мовою, методичними вміннями та здатністю передавати навчальний матеріал, то в сучасних умовах вона набуває комплексного характеру. Її структура охоплює комунікативну, міжкультурну, цифрову, адаптивну та рефлексивну складові. Від учителя очікується здатність використовувати «Classroom English», ефективно працювати в цифровому освітньому середовищі, гнучко коригувати власні педагогічні підходи відповідно до змін освітнього контексту, а також інтегрувати мовну підготовку учнів із формуванням їхньої міжкультурної відкритості.

Водночас японський досвід засвідчує, що підвищення вимог до професійної діяльності педагога є неможливим без відповідних трансформацій системи його професійної підготовки та безперервного професійного розвитку. У цьому контексті суспільні виклики не лише формують нові очікування щодо вчителя, а й зумовлюють необхідність створення інституційних умов для розвитку відповідних компетентностей. Саме тому в Японії значна увага приділяється модернізації змісту педагогічної освіти, удосконаленню мовної, методичної та цифрової підготовки, а також підтримці професійного зростання впродовж усього професійного шляху.

Зазначимо, що японський досвід дає змогу простежити трансформацію змісту професійної компетентності вчителів іноземних мов під впливом сучасних суспільних викликів. Вона охоплює мовний, комунікативний, міжкультурний, методичний, цифровий та адаптивний компоненти, а також готовність діяти в умовах демографічних змін, культурної різноманітності і посилення глобальних взаємозв'язків. За таких умов учитель іноземної мови постає не лише як викладач навчального предмета, а як посередник між мовами й культурами, організатор комунікативного освітнього середовища і фахівець, здатний готувати учнів до життя в глобалізованому світі.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, сучасні суспільні трансформації в Японії суттєво впливають на зміст професійної компетентності вчителів іноземних мов. Зокрема, демографічна криза, старіння населення, скорочення чисельності учнів, зростання культурного та мовного різноманіття, а також процеси глобалізації й цифровізації зумовлюють переосмислення ролі педагога в освітній системі. В умовах демографічних змін учитель іноземної мови має бути готовим до роботи в малокомплектних школах, адаптації освітнього процесу до локальних умов та забезпечення якості навчання в умовах обмежених ресурсів. Зростання кількості іноземних резидентів і мультикультурність освітнього середовища актуалізують необхідність розвитку в педагогів міжкультурної компетентності, здатності до підтримки мовної адаптації та забезпечення соціальної інтеграції учнів. В умовах посилення глобалізаційних процесів освітня політика Японії орієнтована на підвищення ролі іншомовної освіти, насамперед англійської мови, як інструменту міжнародної комунікації. Це зумовлює розширення функцій учителя іноземної мови, який має забезпечувати не лише оволодіння мовними знаннями, а й розвиток комунікативної компетентності та готовності учнів до міжкультурної взаємодії. Відтак, сучасні суспільні виклики зумовлюють трансформацію змісту професійної компетентності вчителя іноземних мов у напрямі її розширення від суто предметно-методичного рівня до інтегрованого, що охоплює здатність діяти в умовах демографічних, культурних і глобалізаційних

змін. Це становить як теоретичний, так і практичний інтерес для подальших педагогічних досліджень. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок визначаємо вивчення особливостей формування кроскультурної компетентності вчителів іноземних мов у контексті японського досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Immigration Services Agency of Japan. (2023). *Immigration control and residency management 2023*. https://www.moj.go.jp/isa/content/001430186.pdf

2. Kimura, Y., Nakata, Y., Ikeno, O., & Andrews, S. (2017). Developing classroom language assessment benchmarks for Japanese teachers of English as a foreign language. *Language Testing in Asia, 7*(3). https://doi.org/10.1186/s40468-017-0035-2

3. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2015). *Plans on the promotion of improvement of students' English abilities*. https://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/10/19/1378469_001.pdf

4. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2023a). *Basic plan for the promotion of education*. https://www.mext.go.jp/content/20240228-soseisk02-100000597_09.pdf

5. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2023b). *New basic plan for the promotion of education* (*FY 2023–FY 2027*) [*Summary*]. https://www.mext.go.jp/content/20240228-soseisk02-100000597_08.pdf

6. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2024). *Recent teacher policy in Japan* [Presentation slides]. https://www.mext.go.jp/content/20241206-mxt_kokusai-000038059_3.pdf

7. Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2024). *Current situation and issues regarding education for foreign students, etc.* https://www.mofa.go.jp/files/100823834.pdf

8. Nakashima, T. (2021). Key points of the revised foreign language national curriculum standards (Course of Study) at elementary school and lower secondary school levels. *Education in Japan*. https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/20210623-01.pdf

9. Nakata, Y., Ikeno, O., Kimura, Y., & Andrews, S. (2018). Assessing Japanese teachers' classroom English "internationally": Implications for the development of classroom English language benchmarks in Japan. *Language Testing in Asia, 8*(15). https://doi.org/10.1186/s40468-018-0067-2

10. National Institute for Educational Policy Research, & Japan International Cooperation Agency Tokyo Center. (2024). *Comparative study on international education for the global age phase* II *year 2: Final report* (*Summary*). https://www.jica.go.jp/domestic/tokyo/report/__icsFiles/afieldfile/2025/04/08/gaiyou_english.pdf

11. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Addressing demographic headwinds in Japan: A long-term perspective*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/04/addressing-demographic-headwinds-in-japan-a-long-term-perspective_85b9a67f/96648955-en.pdf

12. Samimy, K. K., & Kobayashi, C. (2004). Toward the development of intercultural communicative competence: Theoretical and pedagogical implications for Japanese English teachers. *JALT Journal, 26*(2), 245–261. https://doi.org/10.37546/JALTJJ26.2-7

Дата першого надходження статті: 16 січня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 08 березня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-4

Doctor of Sciences in Physical Activity, Sports Sciences and Techniques
TOUIL ADJEL
Institute of Physical Education and Sports,
University of Mohamed Boudiaf, Oran, Algeria
Email: adjel.touil@univ-usto.dz
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-6380-0091
Doctor of Sciences in Physical Activity, Sports Sciences and Techniques
KADDOUR MOHAMED
Institute of Physical Education and Sports
University of Mohamed Boudiaf, Oran, Algeria
Email: mohamed.kaddour@univ-usto.dz
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-6176-4365
Doctor of Sciences in Physical Activity, Sports Sciences and Techniques
SEGHIR NOUREDDINE
Institute of Physical Education and Sports
University of Mohamed Boudiaf, Oran, Algeria
Email: noureddine.seghir@univ-usto.dz
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-2456-4652

THE EFFECTIVENESS OF AN EXPLORATION-ENHANCED MOTOR GAMES PROGRAM IN DEVELOPING CERTAIN MOTOR ABILITIES AND KINESTHETIC INTELLIGENCE AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN ALGERIA

ABSTRACT

This study is aimed at examining the effectiveness of using exploration-enhanced motor games in developing balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence among male middle school students aged 12 to 14 years. The researcher hypothesized that adopting exploratory motor games would positively contribute to the development of balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence among middle school students.

The study adopted an experimental design and included a sample of 48 students, who were divided into two equal groups: a control group and an experimental group. The homogeneity and equivalence of the two groups were verified, and the participants were randomly selected. The statistical results of the study revealed significant differences in favor of the experimental group in all tests related to balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence. These findings indicate that the use of exploration-enhanced motor games contributes to improving balance and motor coordination, in addition to demonstrating a clear correlational relationship with kinesthetic intelligence among the participants in the experimental group.

Based on the findings of this study, a number of recommendations were made regarding the integration of exploration-enhanced motor games into classroom sessions and school activities; conducting similar field studies using different samples and

assessment tools to validate the findings; examining gender differences in the effect of motor games on motor abilities and kinesthetic intelligence; employing active learning strategies that encourage thinking and exploration during motor activities; optimizing the use of available space and resources to maximize students' engagement and the repetition of motor activities; emphasizing balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence within teaching programs and organized children's activities; promoting exploration-enhanced motor games as enjoyable means for learning motor skills and as a basis for designing more effective educational programs in early developmental stages.

***Keywords**: motor games, exploration-enhanced learning, physical education, motor abilities, kinesthetic intelligence, middle school students, Algeria.*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОГРАМИ РУХЛИВИХ ІГОР ІЗ ДОСЛІДНИЦЬКИМ ПІДХОДОМ У РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА КІНЕСТЕТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В АЛЖИРІ

АНОТАЦІЯ

Дослідження спрямоване на вивчення ефективності використання рухливих ігор із дослідницьким підходом у розвитку рівноваги, координації рухів та кінестетичного інтелекту серед учнів середньої школи чоловічої статі віком від 12 до 14 років в Алжирі. Була висунута гіпотеза, що застосування дослідницьких рухливих ігор позитивно впливає на розвиток рівноваги, координації рухів і кінестетичного інтелекту в учнів середньої школи. У дослідженні було використано експериментальний підхід, а вибірка складалася з 48 учнів, яких було поділено на дві рівні групи: контрольну та експериментальну. Було перевірено однорідність і еквівалентність обох груп, а учасників обрано випадковим чином. Статистичні результати дослідження показали наявність значущих відмінностей на користь експериментальної групи в усіх тестах, пов'язаних із рівновагою, координацією рухів і кінестетичним інтелектом. Отримані результати свідчать про те, що використання рухливих ігор із дослідницьким підходом сприяє покращенню рівноваги та координації рухів, а також демонструє чіткий кореляційний зв'язок із кінестетичним інтелектом серед учасників експериментальної групи.

На основі результатів дослідження сформульовано низку рекомендацій щодо інтеграції рухових ігор, що сприяють дослідницькій діяльності, у навчальні заняття та шкільні заходи; проведення аналогічних польових досліджень із використанням різних вибіркових сукупностей та інструментів оцінювання для підтвердження отриманих результатів; вивчення гендерних відмінностей у впливі рухових ігор на рухові здібності та кінестетичний інтелект; застосування стратегій активного навчання, що стимулюють мислення та дослідницьку діяльність під час рухових занять; оптимізації використання наявного простору та ресурсів для максимального залучення учнів та повторення рухових дій; надання пріоритету рівновазі, моторній координації та кінестетичному інтелекту в навчальних програмах та організованих дитячих заходах; популяризації моторних ігор, що сприяють дослідженню, як ефективного засобу для навчання моторних навичок та як основи для розробки більш ефективних освітніх програм на ранніх етапах розвитку.

***Ключові слова**: рухливі ігри, навчання на основі дослідження, фізичне виховання, рухові здібності, кінестетичний інтелект, учні середньої школи, Алжир.*

INTRODUCTION

The progress and prosperity of nations largely depend on the extent to which they care for the education of younger generations across different age groups. This is clearly reflected in the level of attention devoted to children, who represent the true human capital and the cornerstone for confronting the challenges of the twenty-first century. The future of any society is largely determined by the educational conditions experienced by individuals during their early developmental stages. Education is considered one of the most important factors of progress, upon which responsible citizenship is built and through which generations advance. In the contemporary world, education has become an effective form of human investment, as it represents one of the most efficient means of achieving the development of both the individual and society. In essence, education is a process of social formation of the individual, enabling him or her to utilize and invest personal abilities, while also representing a process of modifying human behavior with the aim of achieving comprehensive and integrated development in the physical, cognitive, and social domains (Al-Hayek, 2011, p. 196).

Physical education constitutes an essential component of general education due to its effective role in building the individual's personality in its intellectual, physical, and emotional dimensions. From this perspective, the Ministry of National Education in Algeria introduced physical education and sports as a subject in primary education, delivered by specialized physical education teachers starting from the 2023/2024 academic year. This decision represents a positive step toward strengthening the status of physical education within the Algerian educational system, given its fundamental role in the upbringing of young generations and in preparing responsible citizens who possess physical competence and good health, enabling them to positively influence and interact with their society.

The primary and middle school stages are of great importance, as they represent some of the most critical periods in an individual's life. During these stages, children's abilities develop, their talents evolve, and they become more receptive to guidance and influence that help shape their future orientations (Hassanein, 1987, p. 106). In this context, motor activity plays a fundamental role in achieving the child's comprehensive and integrated development, particularly through educational games, which are considered among the most effective teaching methods suited to younger age groups, as they provide enjoyment, motivation, and opportunities for self-discovery as well as exploration of the surrounding environment.

Play represents the natural medium of learning during childhood, as it allows students to acquire diverse forms of exploratory activities and develop their motor abilities, which constitute the foundation for balanced and healthy development. According to Natalie, motor education provides students with extensive bodily experiences, particularly during motor performance situations. Moreover, motor activities within physical education classes are among the most widely practiced activities, as they contribute to the development of physical qualities and fundamental skills, particularly balance and motor coordination. These two abilities constitute a fundamental basis for various motor practices due to their close relationship with the functioning of the nervous system and the control of body posture, making them essential components for specialized sports performance (Al-Kaabi & Mohsen, 2001, p. 27).

Considering the Theory of Multiple Intelligences proposed by Gardner (1983), kinesthetic intelligence is regarded one of the most important types of intelligence, reflected in an individual's ability to skillfully use the body to express ideas and accomplish various

tasks. From this perspective, the development of this type of intelligence becomes particularly important during the age stage of 9–11 years, which is considered an appropriate period for acquiring, consolidating, and stabilizing fundamental motor skills.

However, despite the importance of teaching physical education at the middle school level and its recent introduction at the primary level, several field challenges have emerged. Among these challenges is the reliance on traditional teaching methods characterized predominantly by a command style, with limited attention to sensorimotor perceptions and the appropriate intensity levels for this age group. Furthermore, the emergence of certain injuries has been observed as a result of applying programs that do not sufficiently consider individual differences and developmental characteristics, which may negatively affect the child's future motor and health trajectory.

Interviews conducted with several physical education teachers revealed a limited use of games specifically designed to develop balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence. This situation highlights the need to search for more suitable and effective pedagogical alternatives adapted to the characteristics of this age group. Traditional motor activities may not provide students with sufficient opportunities for self-expression and exploration of their abilities, and they often lack the exploratory dimension that serves as an important stimulus for the development of intelligence in the sports domain.

Based on the foregoing, the need emerged to design a motor learning program based on exploration-enhanced motor games aimed at developing certain fundamental motor abilities, particularly balance and motor coordination, in addition to kinesthetic intelligence among middle school students. Such a program takes into account the specific characteristics of this sensitive developmental stage and contributes to enriching the pedagogical practices of physical education teachers.

The results of this research therefore seek to address several questions regarding the extent to which the use of exploration-enhanced motor games can positively influence the development of balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence among middle school students.

THE AIM OF THE STUDY

This study aims to examine the effectiveness of using exploration-enhanced motor games in developing certain motor abilities, specifically balance and motor coordination, as well as kinesthetic intelligence among middle school students. It also seeks to identify the nature of the relationship between these motor abilities and kinesthetic intelligence, and the extent to which they are influenced by the integration of this type of activity within physical education classes.

In addition, the study aims to determine the scientific and pedagogical foundations for selecting exploration-enhanced motor games that are appropriate to the developmental characteristics of children aged 12–14 years. In doing so, it takes into consideration the psychological, motor, and cognitive aspects that distinguish this age group. The study also examines the specific characteristics of children at this stage and the extent to which the proposed games correspond with their needs and motor tendencies, as well as their impact on the development of kinesthetic intelligence.

From an applied perspective, the study seeks to highlight the importance of integrating exploration-enhanced motor games into the content of physical education classes at the middle school level. This is achieved by proposing a practical framework that may contribute to improving pedagogical practices and enhancing the effectiveness of the lesson. Such an approach can support the success of physical education classes at this

educational stage by adopting modern teaching strategies that are better suited to students' characteristics and more capable of motivating them while promoting the comprehensive development of their motor and cognitive abilities.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Scientific studies confirm the efficacy of training in improving balance despite genetic influences. Research by Smith, Gendin, and Garrison, as well as Sincer, indicates improvement in balance with practice and age (Metwally Abdullah, 2011, p. 151). Studies also show that children's balance abilities begin to improve significantly from age seven (Mahmoud Saad & Fahim, 2004, p. 196).

Al-Kayyali noted that individuals with bodily-kinesthetic intelligence learn through practical experience, experimentation, and bodily expression using multiple senses. Darar (2019, p.43) emphasized that such individuals possess control over their body, balance, agility, and coordination.

Studies of Shaltout & Abdel-Halim (1988) and Askar (1990) demonstrated the positive effects of experimental play programs on motor skills, as well as Al-Kalabi (2008), who highlighted the effect of games on sensory-motor perception. Afaf Osman (2017, p. 88) emphasized children's rapid acquisition of new movements and motor adaptability under varying conditions.

Maria Rosaria et al. (2015) highlighted the importance of motor activities and training programs for cognitive development, and studies by Wafaa Al-Turki Al-Ghriri (2010) and Yaqoubi Fateh (2012) found positive correlations between intelligence and motor abilities and the role of motor games in fostering motor creativity. Fatima Nasser Hussein et al. (2014) also emphasized that perception-based motor programs enhance talent and kinesthetic intelligence.

Current study adopted the experimental method, as it is the most appropriate approach for the nature and problem of the research. This method is considered one of the most suitable for examining causal relationships and measuring the effect of an independent variable on dependent variables under controlled conditions. It allows the researcher to control influencing factors, thereby enabling the attainment of accurate and objective results based on the practical implementation of a scientific experiment.

The research population consisted of middle school students aged between 12 and 14 years, from both sexes. The total number of students in the population was 87.

Given the nature of the study and the adopted methodology, the research sample was selected purposively and consisted of 48 students, representing 55.17 % of the original population. Participants involved in the pilot study were excluded, as well as students who did not meet the equivalence conditions or those who had health conditions preventing them from participating in the experiment.

The sample participants were equally divided into two groups: an experimental group and a control group, drawn from two different classes within the same educational institution. Care was taken to ensure the equivalence of the two groups in the variables under study prior to the implementation of the experimental program.

Control of study variables. Independent Variable: the independent variable consisted of the educational program based on exploration-enhanced motor games, whose effect the researcher sought to measure by applying it to the participants of the experimental group according to a predetermined schedule.

Dependent variables: the dependent variables included balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence. These variables were expected to be influenced

by the proposed program and were measured through pre-tests and post-tests to determine the magnitude of change resulting from the application of the independent variable.

Study delimitations. Human Scope: the research sample consisted of 48 male students, purposively selected from Mahi Mohamed Middle School. They were divided into two equivalent groups:

– control group consisting of 24 students (Class A)

– experimental group consisting of 24 students (Class B).

Spatial Scope: The proposed program and the pre- and post-tests were conducted at the sports field of Mahi Mohamed Middle School in Yellel, Relizane Province, Algeria.

Temporal scope*:* The study was conducted from 01/09/2025 to 31/12/2025. The research began with the theoretical framework, followed by the pre-tests for both the experimental and control groups on 27/09/2025. Subsequently, the proposed program was implemented with the experimental group from 01/10/2025 to 30/12/2025, at a rate of one session per week. At the end of the experiment, the post-tests were conducted on 31/12/2025, under the same conditions and specifications as the pre-te*sts.*

Research instruments

The researcher relied on several tools, including:

1) selecting an appropriate educational institution based on proximity and ease of administrative procedures;

2) reviewing Arabic and foreign references and sources related to the research topic;

3) physical tests designed to measure balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence;

4) personal interviews with several physical education teachers;

5) systematic scientific observation;

6) sports equipment necessary for implementing the program and conducting the tests.

Statistical methods. The researcher used several statistical methods appropriate to the experimental design and data analysis, including:

1) arithmetic mean to measure the central tendency of the data;

2) standard deviation to determine the dispersion of values around the mean;

3) student's t-test to examine differences between means, whether between pre- and post-measurements or between the two groups;

4) spearman correlation coefficient to study the relationship between variables;

5) test validity to verify the appropriateness of the measurement tools.

Pilot Study*.* In light of the research problem and objectives, and given the variety of tests used in the study, the researcher sought to verify the suitability of the measurement tools and the field application procedures in order to obtain accurate and objective results. For this purpose, two pilot studies were conducted to verify the scientific foundations of the tests used, including validity, reliability, and objectivity, as well as to identify the various factors that might influence the success of the experimental work.

The pilot study aimed to ensure proper preparation for the main experiment by identifying the correct procedures for administering the tests, detecting potential difficulties that might accompany the field implementation, and ensuring the smooth progression of the research stages. In this context, the researcher visited several primary schools to examine the available facilities and select a suitable environment for conducting the study. After collecting the necessary information, Mahi Mohamed Middle School in Yellel was selected as the field site for the study.

Scientific foundations of the tests. Test Reliability: Test reliability refers to the ability of a test to produce similar or identical results when repeated under similar conditions. To calculate the reliability coefficient, the researcher used the test–retest method, whereby the tests were administered twice with a one-week interval between applications. The Pearson correlation coefficient was then calculated between the two administrations.

According to the results presented in Table 01, the reliability coefficients ranged between 0.79 and 0.93, which exceed the statistically acceptable minimum threshold (0.70). This indicates a high level of consistency and stability in the results, confirming that the tests possess good reliability.

Test Validity: validity refers to the extent to which a test measures the attribute it is intended to measure. To verify the validity of the tests, self-validity was calculated by taking the square root of the reliability coefficient. According to Table 1, the validity values ranged between 0.88 and 0.96, which are high values confirming that the tests possess a high degree of validity and accurately measure the intended variables.

Test Objectivity: test objectivity refers to minimizing the influence of subjective judgment by evaluators when assessing performance, ensuring that results do not vary depending on who conducts the measurement. The lower the variation among evaluators, the higher the degree of objectivity.

To ensure test objectivity, the researcher selected tests that were clear and easy to administer. These tests were presented to the supervising professor and discussed with specialized faculty members from the Department of School Physical and Sports ***Activities***, where they were approved as indicated in the appendices, thereby reinforcing their objectivity and suitability for application.

Table 1

The reliability and validity results of the tests for the pilot experiment

Tests	Test Type	Reliability	Validity
Coordination	Jumping Rope	0.93	0.96
Balance	Crossing over Marks	0.83	0.91
Kinesthetic Intelligence	Ball Drop	0.79	0.88

Results of Balance tests: cross-the-marks test (Table 2):

Table 2

Pre-test and post-test results of the Cross-the-Marks Test for the control group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular t	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	3.31	2.10	0.60	2.07	0.05	23	Not statistically significant
Post-test	3.64	1.71					

The arithmetic mean of the pre-test was 3.61, which is slightly lower than the post-test mean of 3.64. The pre-test standard deviation was 2.10, while the post-test standard deviation was 1.71, indicating a small dispersion of values around the mean. The calculated t-value was 0.60, which is less than the tabular t-value of 2.07 at 23 degrees of freedom (n–1) and a significance level of 0.05.

Conclusion: there were no statistically significant differences between the pre-test and post-test results, although there was a slight improvement in the post-test mean, favoring the post-test performance for the control group in the Cross-the-Marks Test.

Experimental Group. Cross-the-Marks Test (Table 3):

Table 3

Pre-test and post-test results of the Cross-the-Marks Test for the experimental group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated t	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	4.58	3.03	2.64	2.07	0.05	23	statistically significant
Post-test	6.77	2.71					

The arithmetic mean of the pre-test was 4.58, which is lower than the post-test mean of 6.77. The pre-test standard deviation was 3.03, while the post-test standard deviation was 2.71, indicating a moderate clustering of values around the mean. The calculated *t*-value was 2.64, which is higher than the tabular t-value of 2.07 at 23 degrees of freedom (*n*–1) and a significance level of 0.05.

Conclusion: There is a statistically significant difference between the pre-test and post-test results in favor of the post-test, indicating that the experimental group showed improvement in the Cross-the-Marks Test after participating in the exploration-enhanced motor games program.

Effect Size Calculation (Cohen's d) (Table 4):

Table 4

The effect size results (Cohen's d) of the independent variable on the dependent variable, balance

Independent Variable	Dependent Variable	Cohen's *d*	Effect Size
Educational Program	Balance	0.76	Large

There are statistically significant differences between the pre-test and post-test results for the experimental group in the Cross-the-Marks Test, in favor of the post-test. Table 4 indicates that the effect of the independent variable on the dependent variable (balance) was large, according to Cohen's d.

***Comparison of post-test results between the two groups* (*control and experimental*).** Cross-the-Marks Test (Table 5):

Table 5

The post-test results comparison of the Cross-the-Marks Test for the control group and the experimental group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	3.64	1.71	4.78	2.01	0.05	46	statistically significant
Post-test	6.77	2.71					

Analysis of post-test results between the two groups. The arithmetic mean of the control group was 3.64, which is lower than the experimental group mean of 6.77. The standard deviation for the control group was 1.71, while for the experimental group it was 2.71, indicating a relatively small dispersion of values around the mean. The calculated t-value was 4.78, which is higher than the tabular t-value of 2.01 at 46 degrees of freedom and a significance level of 0.05.

Conclusion: there is a statistically significant difference between the two groups in the post-test of the Cross-the-Marks Test, in favor of the experimental group. Motor Coordination Tests.

JUMPING ROPE TEST in the Control Group (Table 6):

Table 6

Pre-test and post-test results of the Jumping Rope Test for the control group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	3.12	1.55	0.41	2.07	0.05	23	Not statistically significant
Post-test	2.95	0.32					

Analysis of the jumping rope test – control group. The arithmetic mean of the pre-test was 3.12, which is slightly higher than the post-test mean of 2.95. The pre-test standard deviation was 1.55, and the post-test standard deviation was 1.32, indicating a small dispersion of values around the mean. The calculated t-value was 0.41, which is lower than the tabular t-value of 2.07 at 23 degrees of freedom (n-1) and a significance level of 0.05.

Conclusion: there are no statistically significant differences between the pre-test and post-test results for the control group, although there is a slight difference in the means favoring the post-test in the Jumping Rope Test.

Experimental Group – Jumping Rope Test (Table 7):

Table 7

Pre-test and post-test results of the Jumping Rope Test for the experimental group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	1.06	1.55	6.96	2.07	0.05	23	statistically significant
Post-test	4.01	1.38					

Analysis of the Jumping Rope Test – Experimental Group. The arithmetic mean of the pre-test was 1.06, which is lower than the post-test mean of 4.01. The pre-test standard deviation was 1.55, and the post-test standard deviation was 1.38, indicating a relatively small dispersion of values around the mean. The calculated *t*-value was 6.96, which is higher than the tabular *t*-value of 2.07 at 23 degrees of freedom (*n*–1) and a significance level of 0.05.

Conclusion: there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test results for the experimental group in the Jumping Rope Test, in favor of the post-test. This indicates that the exploration-enhanced motor games program had a positive effect on motor coordination for the experimental group.

Effect Size (Cohen's d) (Table 8):

Table 8

The effect size results (Cohen's d) of the independent variable on the dependent variable, motor coordination

Independent Variable	Dependent Variable	Cohen's d	Effect Size
Educational Program	Motor Coordination	2.01	Very Large

Conclusion – jumping rope test (*experimental group*). There are statistically significant differences between the pre-test and post-test results for the experimental group in the Jumping Rope Test, in favor of the post-test. Table 08 indicates that the effect of the independent variable on the dependent variable (motor coordination) was large, according to Cohen's d.

Post-Test Comparison Between the Two Groups (Control and Experimental) (Table 9):

Table 9

The post-test results comparison of the Jumping Rope Test for the control group and the experimental group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	2.95	1.32	2.72	2.07	0.05	46	statistically significant
Post-test	4.01	1.38					

Analysis of post-test results between the two groups – JUMPING ROPE TEST

The arithmetic mean of the control group was 2.95, which is lower than the experimental group mean of 4.01. The standard deviation for the control group was 1.32, and for the experimental group it was 1.38, indicating a small dispersion of values around the mean. The calculated t-value was 2.72, which is higher than the tabular t-value of 2.07 at 46 degrees of freedom and a significance level of 0.05.

Conclusion: There is a statistically significant difference between the two groups in the post-test of the Jumping Rope Test, in favor of the experimental group.

Kinesthetic Intelligence Tests

Ball Drop Test: Control Group (Table 10):

Table 10

The pre-test and post-test results of the Ball Drop Test for the control group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	58.27	17.39	0.51	2.07	0.05	23	Not statistically significant
Post-test	55.72	17.49					

Analysis of the ball drop test – control group. The arithmetic mean of the pre-test was 58.27, which is higher than the post-test mean of 55.72. The pre-test standard deviation

was 17.39, and the post-test standard deviation was 17.49, indicating a wide dispersion of values around the mean. The calculated t-value was 0.51, which is lower than the tabular *t*-value of 2.07 at 23 degrees of freedom and a significance level of 0.05.

Conclusion: There are no statistically significant differences between the pre-test and post-test results of the Ball Drop Test for the control group, although there is a slight difference between the means favoring the post-test.

Experimental group – ball drop test (Table 11):

Table 11

The pre-test and post-test results of the Ball Drop Test for the experimental group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	42.35	15.11	5.44	2.07	0.05	23	statistically significant
Post-test	22.02	10.40					

Analysis of the ball drop test – experimental group. The arithmetic mean of the pre-test was 42.35, which is higher than the post-test mean of 22.02. The pre-test standard deviation was 15.11, and the post-test standard deviation was 10.40, indicating a relatively wide dispersion of values around the mean. The calculated *t*-value was 5.44, which is higher than the tabular *t*-value of 2.07 at 23 degrees of freedom and a significance level of 0.05.

Conclusion: there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test results for the experimental group in the Ball Drop Test, indicating a notable improvement in kinesthetic intelligence following the exploration-enhanced motor games program. Effect Size Calculation (Cohen's d) – Kinesthetic Intelligence (Table 12):

Table 12

The effect size results (Cohen's d) of the independent variable on the dependent variable, kinesthetic intelligence

Independent Variable	Dependent Variable	Cohen's d	Effect Size
Educational Program	Kinesthetic Intelligence	1.5	Very Large

Conclusion – ball drop test (experimental group). There are statistically significant differences between the pre-test and post-test results for the experimental group in the Ball Drop Test, in favor of the post-test. Table 12 indicates that the effect of the independent variable on the dependent variable (kinesthetic intelligence) was large, according to Cohen's d.

Post-Test Comparison Between the Two Groups (Control and Experimental) – Ball Drop Test (Table 13):

Table 13

The post-test results comparison of the Ball Drop Test for the control group and the experimental group

Variables	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Calculated *t*	Tabular *t*	Significance Level	Degrees of Freedom	Statistical Significance
Pre-test	55.72	17.49	8.12	2.01	0.05	46	statistically significant
Post-test	22.02	10.40					

Analysis of post-test results between the two groups – ball drop test. The arithmetic mean of the control group was 55.72, which is higher than the experimental group mean of 22.02. The standard deviation for the control group was 17.49, and for the experimental group it was 10.40, indicating a wide dispersion of values around the mean. The calculated t-value was 8.12, which is higher than the tabular *t*-value of 2.01 at 46 degrees of freedom and a significance level of 0.05.

Conclusion: there is a statistically significant difference between the control and experimental groups in the post-test of the Ball Drop Test, in favor of the experimental group. Presentation and Analysis of the Relationship Between Balance, Motor Coordination, and Kinesthetic Intelligence is shown in Table 14:

Table 14

Results of the relationship between the Balance and Motor Coordination tests and Kinesthetic Intelligence

Intelligence	Abilities	
	Balance	Motor Coordination
	Cross-the-Marks	Jumping Rope
Ball Drop Test	0.68	0.74

From the table, it is observed that the correlation coefficients for all relationships are positive, ranging from moderate to strong:

1. The correlation between Kinesthetic Intelligence and the Cross-the-Marks Test (Balance) is r = 0.68, indicating a moderate to good relationship.

2. The correlation between Kinesthetic Intelligence and the Jumping Rope Test (Motor Coordination) is *r* = 0.74, indicating a strong relationship with the Ball Drop Test.

Conclusion: the correlation coefficients for all relationships between balance and motor coordination tests and kinesthetic intelligence tests are positive and range from moderate to strong, indicating a clear positive relationship between the development of balance and motor coordination and the enhancement of kinesthetic intelligence.

RESULTS

The first hypothesis posited that there would be a statistically significant difference between the pre-test and post-test results of the experimental group in favor of the post-test on the balance test. The results presented in Tables 2–5 revealed clear statistically significant differences with a large effect size, confirming the validity of this hypothesis.

This outcome can be attributed to the variety of exploration-enhanced motor games implemented by the researcher, which included elements of excitement and allowed students freedom of movement. This motivated students to engage in the activities and improved their performance in the post-tests. This aligns with the observations of Al-Hamami and Mustafa, who noted that play depends on the type of tools, children's imagination, and freedom of movement, highlighting the necessity of providing students with diverse exploratory motor games to develop both mental and motor capacities, particularly kinesthetic intelligence.

The selection of the age group (12–14 years) was purposeful, considering the slower development of balance compared to motor coordination in younger children. As Mohamed Sobhi Hassanein notes, training plays a crucial role in developing balance at this stage. The variety of games within the educational units further enhanced balance due to the

close relationship between the nervous and muscular systems in maintaining body stability during fundamental and athletic movements.

Scientific studies confirm the efficacy of training in improving balance despite genetic influences. Research by Smith, Gendin, and Garrison, as well as Sincer, indicates improvement in balance with practice and age (Metwally Abdullah, 2011, p. 151). Studies also show that children's balance abilities begin to improve significantly from age seven (Mahmoud Saad & Fahim, 2004, p. 196). Based on the statistical results and scientific analysis, the first hypothesis is confirmed, with significant differences observed between pre-test and post-test scores in favor of the post-test for balance in the experimental group. The second hypothesis stated that there would be a statistically significant difference between the pre-test and post-test results of the experimental group in favor of the post-test in motor coordination tests. The results shown in Tables 06, 07, 08, and 09 revealed clear differences, reflecting the positive impact of the proposed educational units on enhancing motor coordination in the experimental group with a very large effect size.

This improvement is attributed to the variety of exploration-enhanced motor games designed to stimulate motor coordination and improve neuromuscular signaling, facilitating adaptation to speed and changing positions across different sessions, in accordance with scientific principles of training load construction (Nasr Eldin & Abdel-Fattah, 2003, p. 173). This aligns with Al-Faqi and Hassanein, who highlighted that motor coordination encompasses balance, rhythm, and movement speed, and is a key indicator of motor development (Al-Faqi, 1975, p. 11).

Additionally, the selected games enhanced motor integration between the eyes and limbs, improving both individual and group performance. Students had opportunities to repeat skills in a competitive yet supportive environment, further developing neuromuscular coordination (Hamada, 2004; Abdel-Fattah, 1997, p. 205). Based on the statistical analysis, the second hypothesis is confirmed, with significant differences favoring post-test results in motor coordination for the experimental group.

The third hypothesis suggested statistically significant differences between pre-test and post-test results of the experimental group in favor of post-tests in kinesthetic intelligence. Results in Tables 10, 11, 12, and 13 showed clear differences, reflecting the positive effect of the proposed program based on exploration-enhanced motor games, with a very large effect size.

Various indicators of kinesthetic intelligence, such as using bodily movements, learning through motion and interaction, coordination, imitation, and mimicking others' movements, contribute to developing fundamental motor skills, including balance, coordination, running, and grasping. This aligns with Hassan & Zouqan, who described bodily-kinesthetic intelligence as the ability to use one's body or body parts to solve problems, perform movements or skills, and express ideas through motion (Hassan & Zouqan, 2005).

Al-Kayyali noted that individuals with bodily-kinesthetic intelligence learn through practical experience, experimentation, and bodily expression using multiple senses. Darar (2019, p.43) emphasized that such individuals possess control over their body, balance, agility, and coordination. Kinesthetic intelligence develops from childhood and is influenced by environmental opportunities for practice, eventually enhancing performance in physical activities and visuomotor coordination (Khawla Hassan & Zouqan Obaidat, 2006; Obaidat, 2005).

Based on statistical results and scientific analysis, the third hypothesis is confirmed, showing significant differences between pre-test and post-test scores in favor of

post-tests for kinesthetic intelligence in the experimental group. The fourth hypothesis posited that there would be statistically significant differences in post-test results between the control and experimental groups in favor of the experimental group. Tables 5, 9, and 13 show that the experimental group outperformed the control group across all measured variables: balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence.

This superiority is attributed to the effectiveness of exploration-enhanced motor games tailored to children's abilities, incorporating variety, excitement, freedom of expression, and changes in activity methods, which positively impacted the experimental group's performance.

These findings align with previous studies, such as Shaltout & Abdel-Halim (1988) and Askar (1990), who demonstrated the positive effects of experimental play programs on motor skills, as well as Al-Kalabi (2008), who highlighted the effect of games on sensory-motor perception. Afaf Osman (2017, p. 88) emphasized children's rapid acquisition of new movements and motor adaptability under varying conditions. In contrast, the control group showed limited improvement due to the standard Ministry program, which develops motor and cognitive abilities in a less structured and targeted manner (Al-Mumarrasa, 2018, p. 49).

Hence, the fourth hypothesis is confirmed, showing statistically significant differences in favor of the experimental group.

The fifth hypothesis proposed a positive and significant correlation between the development of balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence. Table 14 shows a clear positive correlation between balance and coordination tests and kinesthetic intelligence, reflecting the positive impact of exploration-enhanced motor games. These games develop kinesthetic intelligence by encouraging children to solve movement-based challenges actively.

This aligns with prior research, including Maria Rosaria et al. (2015), which highlighted the importance of motor activities and training programs for cognitive development, and studies by Wafaa Al-Turki Al-Ghriri (2010) and Yaqoubi Fateh (2012), which found positive correlations between intelligence and motor abilities and the role of motor games in fostering motor creativity. Fatima Nasser Hussein et al. (2014) also emphasized that perception-based motor programs enhance talent and kinesthetic intelligence.

Mechanistically, motor exercises increase oxygen delivery to the brain, stimulating the formation of new neural synapses and enhancing information processing. Mustafa (2015) noted that the efficiency of sensory receptors and children's movement patterns correlates with kinesthetic intelligence. Similarly, Mishal Badr & Salwa Abdel-Hadi Majid (2016) emphasized that kinesthetic intelligence involves skillful body use to integrate natural movements for problem-solving and expression (Allaba, 2020, pp. 176–177).

Therefore, the fifth hypothesis is confirmed, indicating a statistically significant positive correlation between the development of balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence in the experimental group.

The study's findings support the general hypothesis, confirming that using exploration-enhanced motor games positively affects the development of balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence among middle school students. Statistical analyses in Tables 2, 3, 6, 7, 10, and 11 revealed significant differences between the experimental group exposed to exploratory motor games and the control group following traditional methods.

Varied motor games, such as static and dynamic balance tasks and jumping on different surfaces, stimulated the nervous and muscular systems, improving stability and

coordination. Interactive games enhanced neuromuscular integration, visual-motor coordination, and response speed, contributing to improved motor coordination.

Significant improvements were observed in kinesthetic intelligence, as students demonstrated problem-solving, adaptability to new situations, and rapid decision-making through exploratory play, which encouraged trial-and-error learning and flexible motor thinking.

Overall, the findings validate the general hypothesis, highlighting the positive impact of exploration-enhanced motor games on balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence in middle school students.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

This study examined the effect of exploration-enhanced motor games on developing motor abilities among middle school students, focusing on balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence. Results indicate that these games are an effective educational tool for promoting both physical and cognitive development.

Exploratory games fostered balance improvement, enhanced motor coordination, and strengthened kinesthetic intelligence by providing opportunities for problem-solving, adaptation, and rapid decision-making. The games' experiential and stimulating nature created an engaging learning environment, promoting neuromuscular integration, visual-motor coordination, and response speed, positively impacting physical and cognitive performance.

The study emphasizes the importance of integrating innovative and interactive motor games into curricula to achieve holistic physical and cognitive development, preparing children with strong physical health, mental flexibility, and advanced cognitive-motor skills.

Based on the findings of this study, the following recommendations can be made:

1. Integrate exploration-enhanced motor games into classroom sessions and school activities to develop students' motor skills and kinesthetic intelligence.
2. Conduct similar field studies using different samples and assessment tools to validate the findings.
3. Examine gender differences in the effect of motor games on motor abilities and kinesthetic intelligence.
4. Employ active learning strategies that encourage thinking and exploration during motor activities.
5. Optimize the use of available space and resources to maximize students' engagement and the repetition of motor activities.
6. Emphasize balance, motor coordination, and kinesthetic intelligence within teaching programs and organized children's activities.
7. Promote exploration-enhanced motor games as enjoyable means for learning motor skills and as a basis for designing more effective educational programs in early developmental stages.

The results of this study highlight several future and practical avenues in physical education and motor development for children:

1. Expanding the application of exploration-enhanced motor games: similar motor programs can be applied across other educational stages, such as upper elementary grades or early childhood, to examine their impact on children's motor and cognitive abilities at different ages.
2. Exploring the impact of motor games on other cognitive and behavioral aspects: future studies can investigate the effects of these games on creative thinking, attention and concentration, social intelligence, and the development of personal skills, contributing to the preparation of well-rounded children.

3. Integrating technology into motor games: Development of digital motor programs or interactive educational games using virtual reality or smart devices can expand exploratory possibilities and diversify children's motor experiences.

4. Training teachers and educators: Specialized training programs can be designed to guide teachers in developing and implementing exploration-enhanced motor games in ways that match children's age-specific characteristics and abilities, ensuring effective learning experiences.

5. Long-term developmental follow-up: The study opens opportunities for longitudinal research to track the effects of exploration-enhanced motor games on children's physical and cognitive development over time, allowing evaluation of their sustained impact on athletic performance and kinesthetic intelligence.

6. Curriculum development: Research findings can inform the enrichment of physical education curricula, incorporating diverse motor games that combine exploration and cognitive stimulation into daily lessons, promoting the integration of physical and cognitive growth.

REFERENCES

1. Abdel Fattah, Abu El-Ala & Nasr El-Din, Ahmed (2003). *Physiology of Physical Fitness*. 2nd ed. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

2. Abdel Fattah, Abu El-Ala. (1997). *Sports Training: Physiological Foundations*. 1st ed. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

3. Abdullah, Issam El-Din Metwally (2011). *Movement Science and Biomechanics between Theory and Application*. 1st ed. Alexandria: Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing.

4. Alaba, Ibrahim (2020). *Proposal of a motor program for developing motor intelligence among children aged 4–5 years in kindergartens*. Department of Adapted Physical Activity. Institute of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities, University of Ziane Achour, Djelfa. http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/2950

5. Al-Fiqqi, Hamed (1975). *A Psychological Study of Development*. Cairo: Alam Al-Kutub.

6. Al-Hayek, Sadiq Khaled, Mohammad Nizar, Al-Weisi, Al-Khair, & Hayajneh, Ahmad Ali (2011). The effect of an educational program using motor and educational games on the development of life skills among primary stage students. *Yarmouk Researches: Humanities and Social Sciences Series, 27*(3). Yarmouk University, Jordan. https://search.mandumah.com/Record/114928/Details

7. Al-Kaabi, Basma Naeem Mohsen (2001). *The effect of a proposed motor education curriculum on developing some fundamental motor skills of preschool children*. Master's thesis. College of Physical Education, University of Baghdad.

8. DARAR (2019). *Intelligent Moroccans*. Consulted on 24 May 2019.

9. Hammad, Mufti Ibrahim (2004). *The Path to Health and Sports Championship*. 1st ed. Cairo: Dar Al-Kitab wa Al-Nashr.

10. Hasanain, Mohamed Sobhi (1987). *Construction and Standardization of Tests.* Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

11. Hasanain, Mohamed Sobhi (1995). *Measurement and Evaluation in Physical Education*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

12. Hassan, Khawla Ahmed (2006). *Construction and standardization of a bodily-kinesthetic intelligence scale for students of colleges and departments of physical education in Iraq*. Unpublished doctoral dissertation. University of Baghdad, College of Education for Women.

13. Obeidat, Thoqan (2005). *Methods of detecting intelligence*: *Intelligence profile*.

14. Othman, Afaf (2017). *Motor Education for Children*. Alexandria: Dar Al-Wafaa for Printing, Sports World Publishers.

15. Qatar MAMZ Store (2025). *Motor Games for Children for Stages of Growth and Healthy Development*. Main Page. https://qatarmoms.com/ar/blogs/babies/motor-development-in-infants

16. Saad, Nahed Mahmoud, & Fahim, Nelly Ramzi (2004). *Teaching Methods in Physical Education*. 2nd ed. Cairo: Markaz Al-Kitab for Publishing, Egypt.

Дата першого надходження статті: 15 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 17 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-5

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

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION: ENHANCING INTERNATIONALIZATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE

ABSTRACT

The paper examines Collaborative Online International Learning (*COIL*) *as an innovative approach to the internationalization of higher education and the development of intercultural communication competence. The study aims to define the conceptual foundations of COIL, identify its key characteristics, analyze implementation practices in the United States, several European countries, and Ukraine, and determine its pedagogical benefits and challenges. The research is based on a qualitative-analytical methodology involving the review and synthesis of empirical studies and institutional case studies. The theoretical framework integrates constructivist learning theory, collaborative learning theory, and intercultural communicative competence theory. The findings demonstrate that COIL represents a structured model of virtual international collaboration in which instructors from different countries jointly design and deliver academic courses or projects. The approach combines disciplinary learning with the development of intercultural awareness, communication abilities, teamwork and digital literacy skills. The paper highlights successful COIL practices implemented at universities in the United States, the Netherlands, the United Kingdom and Ukraine. The study emphasizes that COIL expands access to international learning opportunities without requiring physical mobility and therefore contributes to inclusive and sustainable internationalization. At the same time, several challenges are identified, including technological barriers, language difficulties, differences in academic calendars and the need for faculty training. Special attention is also paid to collaborative task design and assessment strategies in virtual exchange environments. The author concludes that COIL has significant potential for the modernization of higher education and further development of virtual international collaboration.*

Keywords**:** *collaborative online international learning, virtual exchange, internationalization, intercultural communicative competence, academic course, project, team work, higher education.*

СПІЛЬНЕ МІЖНАРОДНЕ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається спільне міжнародне онлайн-навчання (*COIL*) *як інноваційний підхід до інтернаціоналізації вищої освіти та розвитку міжкультурної*

комунікативної компетентності. Метою дослідження є визначення концептуальних засад COIL, виявлення його ключових характеристик, аналіз практик впровадження у Сполучених Штатах Америки, низці європейських країн та Україні, а також окреслення його педагогічних переваг і викликів. Дослідження ґрунтується на якісно-аналітичній методології, що включає огляд та синтез емпіричних розвідок та аналіз конкретних інституційних практик. Теоретична база дослідження інтегрує теорію конструктивістського навчання, теорію спільного навчання та теоретичні засади розвитку міжкультурної комунікативної компетентності. Результати засвідчують, що COIL є структурованою моделлю віртуальної міжнародної співпраці, у межах якої викладачі з різних країн спільно розробляють та реалізують навчальні дисципліни або проєкти. Цей підхід поєднує вивчення фахових дисциплін із розвитком міжкультурної обізнаності, комунікативних навичок, уміння працювати в команді та цифрової грамотності. У статті висвітлено успішні практики COIL, реалізовані в університетах США, Нідерландів, Великої Британії та України. Наголошується, що COIL розширює доступ до можливостей міжнародного навчання без необхідності фізичної мобільності, сприяючи в такий спосіб інклюзивній та сталій інтернаціоналізації. Водночас ідентифіковано низку викликів, зокрема технологічні бар'єри, мовні труднощі, розбіжності в графіках освітнього процесу та потребу в підвищенні кваліфікації викладачів. Особливу увагу приділено розробці спільних завдань та стратегіям оцінювання в середовищі віртуального обміну. Зроблено висновок, що COIL має значний потенціал для модернізації вищої освіти та подальшого розвитку віртуальної міжнародної співпраці.

Ключові слова: *спільне міжнародне онлайн-навчання, віртуальний обмін, інтернаціоналізація, міжкультурна комунікативна компетентність, академічний курс, проєкт, командна робота, вища освіта.*

INTRODUCTION

The rapid internationalization of higher education has significantly transformed pedagogical approaches, particularly through the integration of digital technologies and virtual collaboration. One of the most innovative models in this context is Collaborative Online International Learning (COIL), which enables students from different countries to engage in structured online collaboration within academic courses.

The COIL approach is not based on a fixed curriculum or a specific delivery platform. Instead, it functions as a flexible framework that supports course design, fosters collaboration between institutions, faculty and students, and contributes to broader institutional objectives related to student learning and engagement. In this context, COIL can assist universities and departments in expanding access to global learning and cross-cultural experiences for a larger number of students.

The growing relevance of COIL is closely associated with the need to provide inclusive international learning opportunities without physical mobility contributing to equal access to global learning experiences. Recent empirical studies demonstrate that COIL enhances intercultural competence, communication skills, global awareness among students and significantly improves students' cultural intelligence. These findings highlight the pedagogical value of COIL and justify further investigation of its implementation in different educational contexts.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this study is to provide a clear definition of COIL approach, to identify its key characteristics, analyze the experience of implementing COIL practices in higher

education institutions in the United States, some European countries and Ukraine, to identify its pedagogical benefits and challenges in the context of internationalization and development of intercultural communication competence.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Methodologically, this study employs a qualitative-analytical approach based on the review and synthesis of empirical research, case studies, and scientific publications. A comparative method is used to analyze implementation practices across different countries, including the United States, the Netherlands, the United Kingdom and Ukraine. Data sources include peer-reviewed journal articles, reports and case studies of COIL projects.

The theoretical basis of COIL is represented by several key approaches, including constructivist learning theory, which highlights the role of interaction and collaboration in knowledge construction; intercultural communicative competence theory, which focuses on developing cultural awareness and communication skills; and collaborative learning theory, which underscores the significance of peer interaction in the learning process.

The concept of COIL was introduced by the State University of New York (SUNY) in 2006. This initiative led to the establishment of the SUNY COIL Center (SUNY COIL Center, n.d.), which has played a central role in supporting and promoting this approach (Rubin, 2017). Although COIL first developed in the United States, it has gradually gained attention in Europe. This expansion has been supported by the development of the SUNY COIL Global Network. Growing interest in COIL is reflected in the increasing number of related presentations at the annual conferences of the European Association for International Education (EAIE). Another important milestone was the first European COIL conference, held at The Hague University of Applied Sciences in 2016 (The Hague Online, 2016). The conference, which reached full capacity, gathered experienced COIL practitioners from around the world to share ideas and develop new partnerships. It also attracted newcomers, thereby expanding the community and strengthening the global COIL network.

Several factors have contributed to the growing popularity of COIL all over the world. First, higher education institutions have recognized that only a small proportion of students participate in traditional mobility programs, such as studying or interning abroad. This has created a need for more inclusive and accessible forms of internationalization, and COIL has emerged as one such solution. Second, the COVID-19 pandemic accelerated the shift to online and blended learning. This shift highlighted COIL as a practical alternative to mobility-based experiences. Third, increasing concern about the environmental impact of international travel, especially carbon emissions, has encouraged institutions to adopt more sustainable approaches (Nikula et al., 2022; Shields, 2019).

COIL is often positioned within the broader concept of Virtual Exchange (VE), which encompasses various forms of online international learning (O'Dowd, 2021). Although the two terms are sometimes used interchangeably, this practice can create conceptual ambiguity. COIL is typically characterized by structured, collaborative learning between students, whereas other forms of VE may involve limited interaction or may not include collaboration at all. Therefore, COIL should be considered a distinct approach rather than being entirely incorporated into a broader category of VE.

RESULTS

The COIL approach is characterized by a set of specific features, and its successful implementation depends on careful course and task design. In this context, 'design' refers to the deliberate planning of methods, procedures, learning activities, timelines, group

formation strategies, role distribution, scaffolding, facilitation methods and assessment approaches that educators use to structure COIL experiences and to promote meaningful and effective learning (Hackett et al., 2023).

Central to this process is the principle of constructive alignment, which ensures coherence between intended learning outcomes, teaching activities, and assessment methods (Kirschner et al., 2022).

COIL typically involves instructors from two or more higher education institutions located in different countries who collaborate to co-design and co-deliver a shared course or project. Such projects may vary in duration, ranging from short-term engagements of several weeks, as recommended by the SUNY COIL Center, to full-semester implementations (SUNY COIL Center, 2020).

A key component of this approach is the formation of international student teams who work together online to complete curriculum-based tasks. These tasks are often interdisciplinary in nature and require students to jointly produce an outcome such as a report, presentation, or solution to a shared problem. For example, students from different academic backgrounds and cultural contexts may collaborate to investigate a research question or design an educational product.

Interaction between students and instructors may take place both synchronously, through scheduled online meetings, and asynchronously, using tools such as email or messaging platforms, which are particularly important when real-time communication is not achievable.

The learning process in COIL is commonly structured in phases. Initial activities focus on establishing communication and building trust among participants, often through icebreakers and discussions that encourage the exchange of cultural perspectives. This is followed by more intensive collaborative work, during which students engage in joint problem-solving and knowledge construction. The final phase typically involves reflection on both the collaborative process and intercultural learning outcomes. To support effective collaboration, instructors may also use structured guidance such as collaboration scripts that define roles, interaction patterns, and time allocation (Hackett et al., 2024).

By taking part in COIL, students collaboratively build knowledge while also acquiring a variety of transferable skills. These skills include working in teams, collaborating through digital tools, and communicating effectively across cultural differences. One key outcome is the development of intercultural communication competence, which involves understanding both one's own and other cultures, as well as skills such as interpretation and active listening, together with attitudes of openness and respect (Hackett et al., 2024). Thus, collaboration functions not only as an instructional approach but also as a basis for fostering intercultural learning.

Assessment in COIL is generally aligned with collaborative outcomes and may include both group and individual components. Group assessment often focuses on shared products such as presentations or written reports, while individual assessment may include reflective tasks that capture students' personal contributions and learning experiences. In addition, participation in collaborative activities and engagement in online sessions may also be included in the assessment criteria.

Although COIL is commonly integrated into compulsory academic courses, it can also be implemented as an extracurricular activity. However, when it is not associated with formal assessment or academic credit, levels of student engagement often decline. Embedding it at the institutional level promotes inclusivity and ensures that opportunities

for international learning are accessible to a wide student body, rather than being restricted to those who are already highly motivated or have prior international experience (Van Mol & Perez-Encinas, 2022).

To successfully achieve the aim of our research it is also necessary to consider efficient COIL practices implemented at the universities in the United States, some European countries and Ukraine.

The United States is the birthplace of COIL and remains a leader in its implementation. COIL is now recognized by organizations such as the American Council on Education (ACE) and the American Association of Colleges and Universities (AAC&U) as an effective strategy for global learning and international collaboration. American universities implement COIL in different disciplines, including education, business, engineering, healthcare, language studies, and social sciences. Courses may be fully online, hybrid, or face-to-face with embedded virtual exchange modules. Typically, COIL projects last from several weeks to a full semester and involve synchronous and asynchronous communication tools such as Zoom, Microsoft Teams, discussion forums, and collaborative digital platforms.

One of the most developed examples of COIL implementation can be observed at Florida International University (FIU). The university launched its first COIL courses in 2017 and officially established the Office of Collaborative Online International Learning in 2021. FIU has implemented hundreds of COIL projects connecting students with peers from Latin America, Europe, Asia, and the Middle East. According to university reports, by 2021 FIU had implemented 104 COIL courses involving more than 5,000 students from the United States and partner institutions abroad.

FIU also developed professional training programs for educators and international partners. The university organizes leadership institutes and faculty development workshops focused on virtual exchange pedagogy. Its COIL projects often address global challenges such as sustainability, intercultural communication, and international cooperation. In 2024, FIU received the Institute of International Education Andrew Heiskell Award for widening access to international education through COIL initiatives (Florida International University, n.d.).

Another important example is University of Washington. Since 2014, the university's campuses have supported faculty members implementing COIL collaborations through training programs, fellowships, and financial support. COIL projects at the university focus on multicultural teamwork and the development of digital literacy skills. Faculty members from different disciplines cooperate with international partners to integrate virtual exchange into curricula. The university highlights that COIL helps students address global challenges such as climate change, misinformation, migration, and technological transformation through collaborative international learning (University of Washington, n.d.).

At University of Alabama, COIL was implemented through participation in the ACE U.S.–Japan COIL Initiative. Supported by a grant from the U.S. Embassy in Tokyo and the Japanese Ministry of Education, the university collaborated with Chiba University in Japan. Faculty members jointly designed courses in nursing and education, allowing students to compare healthcare systems, educational practices, and intercultural perspectives. These projects demonstrated how COIL can strengthen bilateral academic partnerships and foster international dialogue among students (University of Alabama, n.d.).

Ohio State University also actively promotes COIL through its Office of International Affairs. According to the university reports, COIL projects generally last between five and ten weeks and emphasize equitable participation of all students involved.

In Ohio State University, virtual exchange prepares students for participation in the global labor market by developing intercultural communication and teamwork skills (Ohio State University, n.d.).

European higher education institutions have also adopted COIL as part of their internationalization strategies. The Netherlands has become one of the leading European countries in the development of virtual exchange and COIL practices. Many Dutch universities already teach a significant number of courses in English, making international online collaboration more accessible.

An important contribution to the theoretical understanding of COIL was made by researchers from Utrecht University. The university has developed a wide range of international partnerships involving institutions in the United States, Egypt, Canada, Germany, India, and other countries. Examples include projects on global health challenges, sustainable fashion, crime and community wellness, social work, and responsible management linked to the United Nations Sustainable Development Goals (Utrecht University, n.d.).

Nottingham Trent University (United Kingdom) has established numerous international partnerships and implemented COIL projects in disciplines such as business, fashion, social work, public health, biosciences and criminal justice. Examples include "Design Culture and Identity" with the Fashion Institute of Technology, "Crime and Community Wellness" with Humber College, and "Tackling Global Health Challenges" with New Mansoura University. These projects involve collaborative online workshops, international teamwork, presentations, and project-based learning focused on global issues such as sustainability, healthcare, leadership, and community wellbeing (Nottingham Trent University, n.d.).

The University of Glasgow (United Kingdom) considers COIL an important form of 'virtual mobility' and internationalization at home. The university emphasizes that COIL should be a credit-bearing component of a course rather than an optional extracurricular activity. The university has developed detailed institutional guidance for staff, including recommendations on course design, assessment, technology, and intercultural learning outcomes. It has also published COIL case studies demonstrating interdisciplinary collaboration in areas such as language education, STEM challenges, literature and intercultural exchange. Furthermore, Glasgow emphasizes institutional support for educators through its "Pathways to COIL" initiative, which helps staff establish and sustain international partnerships (University of Glasgo, n.d.).

In Ukraine, the implementation of COIL is a relatively recent but rapidly developing phenomenon. Institutions such as Taras Shevchenko National University of Kyiv, Sumy State University, Uzhhorod National University and Khmelnytskyi National University actively integrate COIL into academic programs to provide students with international learning opportunities through virtual collaboration. Examples include COIL-based collaborations between Ukrainian and European universities in language education, pedagogy, economics and international relations.

Sumy State University began implementing COIL projects in 2019 through cooperation with the University of Nebraska-Lincoln in the United States. By 2024, the university had implemented around twenty COIL projects involving more than fifty faculty members and nearly eight hundred students across disciplines such as management, law, philology, journalism, engineering, and medicine. (Sumy State University, n.d.).

Khmelnytskyi National University successfully implemented several COIL initiatives such as "Advising and Helping Skills in Student Affairs" organized in cooperation with the University of South Florida. The project involved Ukrainian and American students working together in mixed international teams on collaborative research and digital presentations. Another large-scale project, "Moving Minds: International Business," was organized in partnership with UCLL University of Applied Sciences in Belgium and engaged more than 180 students from Ukraine and Belgium. These projects focused on intercultural communication, global business practices and language development.

The COIL project "Breaking Borders: International Business, Trade & Wellbeing Across Cultures" brought together 176 students and educators from Ukraine, the Netherlands, Belgium, and Denmark to explore issues related to international trade, global economic processes, cultural diversity, and social wellbeing. The project combined interactive lectures, workshops, discussions, and collaborative project-based learning in an intensive online format. An important aspect of the project was the creation of short documentary films in which students analyzed real-life cases and compared cultural perspectives on economics, trade and wellbeing (Khmelnytskyi National University, n.d.).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Thus, taking into account both the theoretical foundations of COIL and its broader conceptual background, including collaborative learning, social interaction, and online education, several core characteristics can be identified that distinguish COIL in higher education settings. First, COIL is based on an international teaching partnership in which at least two instructors from higher education institutions located in different countries collaborate with one another. These educators jointly design and implement a shared course or a series of online collaborative learning activities, ensuring that the educational process is built around cooperation between institutions and participants.

Another important characteristic of COIL is its integrated learning focus, as the model combines disciplinary content learning with the development of intercultural awareness, communication abilities and collaborative skills. Learning activities are deliberately structured according to the principles of collaborative learning and therefore include elements such as interdependence, active participation, individual accountability, teamwork, and group reflection. In most cases, student participation in COIL activities is formally assessed and linked to grading or the awarding of academic credit, which distinguishes COIL from informal virtual exchange initiatives.

COIL is also characterized by considerable disciplinary flexibility. It can be implemented across a broad range of academic fields and may additionally be designed in an interdisciplinary format. Typically, COIL projects are conducted over a defined period of several weeks, usually between four and fifteen, and include repeated opportunities for synchronous online interaction between students from different cultural and educational backgrounds. Furthermore, COIL represents a form of embedded and sustainable internationalization because it is integrated into the formal curriculum, including elective courses and minor programs, and does not require physical mobility. As a result, it offers an inclusive and environmentally sustainable alternative to traditional study abroad programs. An additional advantage of COIL is that participation generally does not create any extra financial burden for students, since they are not required to pay fees beyond standard tuition costs.

The analysis of international experience allows identifying key benefits of COIL: development of intercultural competence and global awareness; improvement of

communication and collaboration skills; increased accessibility of international learning opportunities; integration of digital technologies into teaching.

At the same time, several challenges are observed: differences in academic calendars and curricula; technological barriers and unequal access to resources; language proficiency issues; the need for additional teacher training.

Prospects for further research include: investigation of long-term learning outcomes of COIL; analysis of discipline-specific models of COIL implementation; exploration of the role of artificial intelligence in enhancing COIL environments; study of COIL integration in crisis contexts, including war-affected educational systems.

REFERENCES

1. Florida International University. (n.d.). *Florida International University COIL*. https://global.fiu.edu/coil/about-us/fiu-coil/.

2. Hackett, S., Janssen, J., Beach, P. et al. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Education Technology in Higher Education, 20*, 5. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3.

3. Hackett, S., Dawson, M., Janssen, J. et al. (2024). Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and Distinguishing it from Virtual Exchange. *TechTrends, 68,* 1078–1094. https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w.

4. Khmelnytskyi National University. (n.d.). *Collaborative Online International Learning* (*COIL*). International Relations Office. https://iro.khmnu.edu.ua/en/coil/.

5. Kirschner, P., Hendrick, C., & Heal, J. (2022). *How teaching happens: Seminal works in teaching and teacher effectiveness and what they mean in practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003228165.

6. Nikula, P. T., Fusek, A., & van Gaalen, A. (2022). Internationalisation of higher education and climate change: A cognitive dissonance perspective. *Journal of Studies in International Education, 27*(4), 586–602. https://doi.org/10.1177/10283153221145082.

7. Nottingham Trent University. (n.d.). *Collaborative Online International Learning (COIL)*. NTU Global. https://www.ntu.ac.uk/international/ntu-global/coil.

8. O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, *34*(3), 209–224. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201.

9. Rubin, J. (2017). Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions. *Internationalisation of Higher Education, 2*, 27–44.

10. Shields, R. (2019). The sustainability of international higher education: Student mobility and global climate change. *Journal of Cleaner Production, 217*, 594–602.

11. Sumy State University. (n.d.). *Collaborative Online International Learning* (*COIL*). International Affairs Department. https://int.sumdu.edu.ua/en/international/coil.

12. SUNY COIL Center. (2020). *What is COIL*? https://coil.suny.edu/.

13. The Hague Online. (2016). *First-ever European coil conference held in The Hague Website*. https://thehagueonline.com/.

14. The Ohio State University. (n.d.). *Collaborative Online International Learning* (*COIL*). Office of International Affairs. https://oia.osu.edu/COIL.

15. University of Alabama. (n.d.). *Collaborative Online International Learning* (*COIL*). International Admissions and Scholarships. https://international.ua.edu/internatio/nalization/coil/.

16. University of Glasgow. (n.d.). *Collaborative Online International Learning* (*COIL*). https://www.gla.ac.uk/explore/internationalisation/coil/.

17. University of Washington. (n.d.). *UW Collaborative Online International Learning* (*COIL*). Office of Global Affairs. https://www.washington.edu/globalaffairs/uw-coil/.

18. Utrecht University. (n.d.). *Collaborative Online International Learning Programme*. Centre for Academic Teaching and Learning. https://surl.lu/fnqlbh.

19. Van Mol, C., & Perez-Encinas, A. (2022). Inclusive internationalisation: Do different (social) groups of students need different internationalisation activities? *Studies in Higher Education, 47*(2), 2523–2538. https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083102.

Дата першого надходження статті: 12 лютого 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 05 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-6

Кандидат педагогічних наук, доцент
ОЛЕСЯ САДОВЕЦЬ
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail:sadovetso@khmnu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8603-8952
Викладач
НАТАЛЯ ЗАЧИНСЬКА
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: natalyazachynska@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-8974-0256

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ФІЛОЛОГІЯ. ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА»: ПОРІВНЯЛЬНИЙ ДОСВІД УКРАЇНИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено порівняльний аналіз лінгвістичної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в університетах України та Європи з метою визначення спільних та відмінних рис, а також досвіду, який може бути використаний для оптимізації такої підготовки в Україні. У дослідженні систематизовано освітні компоненти програм з прикладної лінгвістики та окреслено педагогічні підходи та методи викладання, що підвищують ефективність лінгвістичної підготовки у вищій освіті.

Проаналізовано ОП «Прикладна лінгвістика» у 5 університетах України (Національному університеті «Острозька академія», Ужгородському національному університеті, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Львівському національному університеті імені Івана Франка та Хмельницькому національному університеті). З'ясовано, що забезпечення якісної лінгвістичної підготовки у них ускладняється низкою проблем, які умовно можна поділити на структурні, освітні, кадрові та технологічні. З метою вирішення цих проблем і оптимізації професійної підготовки прикладних лінгвістів в університетах України проаналізовано відпповідний досвід європейських університетів (університету Гільдесгайма (Німеччина), Антверпенського університету (Бельгія), університету Європи Атлантико (Іспанія), університету Свонсі (Англія) та університету імені Адама Міцкевича в Познані (Польща). Визначено загальні характеристики лінгвістичної підготовки студентів в межах таких програм (міждисциплінарність; формування дослідницьких та методологічних навичок; професійна орієнтація лінгвістичної підготовки; багатомовний фокус; прикладний характер лінгвістичної підготовки; міжкультурна компетентність; практична спрямованість навчання.

Європейські ОП з прикладної лінгвістики включають три взаємопов'язані блоки ОК: *1) теоретичні лінгвістичні*; *2*) *прикладні лінгвістичні дисципліни*; *3*) *мовні та професійної практики. Визначено переваги лінгвістичної підготовки студентів у європейських ЗВО* (*ширша міждисциплінарність, фокус на дослідженнях та доступ до ресурсів*; *інтернаціоналізація та мобільність*; *забезпечення професійної інтеграції та працевлаштування; використання європейських стандартів та рамок*).

Проаналізовано організаційні та методичні засади лінгвістичних дисциплін в Європі, методи та засоби навчання. На основі цього сформульовано рекомендації щодо модернізації програм прикладної лінгвістики в Україні (*концептуальна переорієнтація*; *перепроєктування лінгвістичних дисциплін; інтеграція емпіричних та корпусних методів*; *посилення багатомовного та порівняльного компонентів; практико-орієнтоване навчання та оцінювання*).

Ключові слова: *прикладна лінгвістика, лінгвістична підготовка, міжкультурна комунікація, європейські університети, освітня програма, освітні компоненти, вища освіта, методи викладання, міждисциплінарність.*

KEY ASPECTS OF LANGUAGE TRAINING FOR STUDENTS MAJORING IN APPLIED LINGUISTICS: COMPARATIVE EXPERIENCE OF UKRAINE AND EUROPEAN COUNTRIES

ABSTRACT

The article presents a comparative analysis of the language training of students majoring in Applied Linguistics at universities of Ukraine and Europe. The author identifies its common and distinctive features, as well as experiences that can be used to optimize such training in Ukraine. The study systematizes academic disciplines within Applied linguistics curricula and outlines pedagogical approaches and teaching methods that enhance the effectiveness of linguistic training in higher education.

Applied Linguistics programs were analyzed at five universities of Ukraine (*the National University of Ostroh Academy, Uzhhorod National University, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ivan Franko National University of Lviv, and Khmelnytskyi National University*). *It was found that providing high-quality linguistic training at these institutions is complicated by a number of problems, which can be broadly divided into structural, educational, personnel, and technological. In order to address these issues and optimize the professional training of applied linguists at Ukrainian universities, the relevant experience of European universities* (*the University of Hildesheim* (*Germany*), *the University of Antwerp* (*Belgium*), *the University of Europa Atlantica* (*Spain*), *Swansea University* (*England*), *and Adam Mickiewicz University in Poznań* (*Poland*) *was analyzed. The general characteristics of students' linguistic training within such programs were identified. They include interdisciplinarity; development of research and methodological skills; professional orientation of linguistic training; multilingual focus; applied nature of linguistic training; intercultural competence; practical orientation of instruction.*

European bachelor degree programs in Applied Linguistics include three interrelated modules: *1*) *theoretical linguistics*; *2*) *applied linguistic disciplines; 3*) *language and professional practice. The advantages of linguistic training for students in European higher education institutions include greater interdisciplinarity, a focus on research and access to resources; internationalization and mobility; ensuring professional integration and employment; the use of European standards and frameworks.*

The organizational and methodological foundations of linguistic disciplines in Europe, as well as teaching methods and tools, were analyzed. Based on this, recommendations for modernizing Applied Linguistics programs in Ukraine were outlined (*conceptual reorientation; redesign of linguistic disciplines; integration of empirical and corpus-based methods; strengthening of multilingual and comparative components; practice-oriented teaching and assessment*).

Keywords**:** *applied linguistics, linguistic training, intercultural communication, European universities, bachelor degree program, disciplines, higher education, teaching methods, interdisciplinarity.*

ВСТУП

Підготовка фахівців з філології та прикладної лінгвістики займає важливе місце в системах вищої освіти провідних країн світу. Лінгвістична освіта забезпечує майбутніх фахівців теоретичними знаннями про структуру, функціонування та розвиток мови, а прикладна лінгвістика зосереджується на практичному впровадженні лінгвістичної теорії в реальних контекстах, таких як викладання мов, переклад, міжкультурна комунікація, оцінювання знання мови та мовні технології (Білоус, 2018). Викладання лінгвістичних дисциплін провадиться в провідних університетах за традиційним підходом, проте сьогоднішні умови розвитку та життя вимагають перегляду підходів до викладання лінгвістичних та прикладних лінгвістичних дисциплін, що супроводжується низкою методологічних, навчальних та організаційних проблем (Бондар, 2019). Різноманітність студентського середовища, швидкий технологічний розвиток, багатомовне середовище в аудиторіях та мінливі вимоги ринку праці вимагають перегляду підходів до лінгвістичної підготовки. Особливо це є очевидним в програмах, що поєднують класичну філологію з прикладною лінгвістикою, у яких викладачі повинні балансувати теоретичний матеріал з його практичним застосуванням. Це є особливо актуальним для України, в багатьох університетах якої реалізується ОП «Філологія. Прикладна лінгвістика». Окрім окреслених проблем, Україна зіштовхнулася з тим, що такі ОП відрізняються за своєю специфікою і не є уніфікованими. У зв'язку з цим доречним є звернення до досвіду європейських країн, у ЗВО яких здійснюється якісна підготовка фахівців з прикладної лінгвістики.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою статті є порівняльний аналіз лінгвістичної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в університетах України та Європи з метою визначення спільних та відмінних рис, а також досвіду, який може бути використаний для оптимізації такої підготовки в Україні. Дослідження також має на меті систематизувати освітні компоненти програм з прикладної лінгвістики та окреслити педагогічні підходи та методи викладання, що підвищують ефективність лінгвістичної підготовки у вищій освіті.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретична основа дослідження ґрунтується на наукових дослідженнях з ключових концепцій із загальної лінгвістики, прикладної лінгвістики, теорії комунікативної компетентності та багатомовної освіти, а також особливостях лінгвістичної освіти у ЗВО. У цьому контексті для нашого дослідження особливу наукову цінність становлять праці як вітчизняних науковців (Білоус (2018), Бондар (2019), Гаврилюк (2020), Гринько (2017), Кравченко (2021), Лисенко (2018), Мельник

(2020), Пентилюк та ін.), так і зарубіжних (Байрем (2021), Вайдемен (2024), Вей (2023), Сімпсон (2023), Старкі (2017), Тагучі (2019), Томас (2020) та ін.).

Були проаналізовані навчальні плани, ОП «Прикладна лінгвістика» та методичні матеріали українських та європейських університетів для характеристики освітніх компонентів та освітніх пріоритетів у підготовці з прикладної лінгвістики.

У процесі дослідження були використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз академічної і методичної літератури з лінгвістики та лінгвістичної освіти; порівняльний аналіз навчальних програм та ОК, освітніх програм з філології та прикладної лінгвістики, які реалізуються у ЗВО України та Європи; описовий метод для систематизації дисциплін з програм з філології та прикладної лінгвістики; синтез і узагальнення педагогічних практик, пов'язаних з викладанням лінгвістичних дисциплін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Підготовка фахівців з прикладної лінгвістики здійснюється в Україні за спеціальністю В11 Філологія, спеціалізації В.11.10 Прикладна лінгвістика (для бакалаврату**)** і часто поєднана з комп'ютерною лінгвістикою, перекладом і професійною комунікацією (ЛНУ, ЛНТУ, ХНУ, УжНУ, ХАІ, Острозька академія, ЦДУ тощо). Шляхом довільної вибірки розглянемо особливості таких ОП у п'яти університетах різних регіонів України для того, щоб прослідкувати особливості реалізації лінгвістичної складової у них:

1. Національний університет «Острозька академія» (м. Острог): ОП Прикладна лінгвістика (бакалавр; мова навчання: англійська + друга іноземна (німецька/ французька)) включає комп'ютерну лінгвістику та переклад – поєднання філології та ІТ-аспектів. Здійснюється підготовка фахівців з перекладу, аналізу текстів та роботи з мовними технологіями. Типові напрями підготовки за ОП: аналітичні лінгвістичні дисципліни; практика усного та письмового перекладу; формування професійних комунікаційних навичок; елементи комп'ютерної обробки текстів; формування мовної та метамовної компетентності (Національний університет «Острозька академія», 2023).

2. Ужгородський національний університет (УжНУ): Основна мета ОП – підготовка фахівців, які володіють мовою на високому рівні, здатних до комунікації в різних контекстах, аналізу та перекладу текстів. Програма також передбачає комп'ютерно-орієнтоване навчання, освоєння лінгвістичного забезпечення програм і технологій, створення, аналіз й переклад текстів різних жанрів. Типові напрями підготовки за ОП: академічна лінгвістика; комп'ютерно-орієнтовані мовні технології; переклад і міжкультурна комунікація; професійна мовна практика (Ужгородський національний університет, 2024).

3. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Особливості програми: акцент на комп'ютерну лінгвістику, переклад (в т.ч. машинний), критичний та дискурс-аналіз, психолінгвістика, інтернет-лінгвістика, основи роботи з машинним перекладом, NLP (обробка природної мови), аналітика мовних даних і автоматизована обробка текстів (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2023).

4. Львівський національний університет імені Івана Франка. Напрями підготовки за ОП: мовні дисципліни (англійська мова, інші іноземні (наприклад, французька/ німецька) мови); класичні лінгвістичні дисципліни (Вступ до мовознавства, Історична граматика, Семантика, Комунікативна лінгвістика); прикладні дисципліни (Вступ до прикладної лінгвістики, Прикладна психолінгвістика, Лінгвістика тексту);

комп'ютерні / суміжні дисципліни (Основи програмування, Вступ до комп'ютерної лінгвістики); педагогічні / загальні дисципліни (Психологія, Педагогіка, Методика викладання); вибіркові дисципліни (Соціолінгвістика, Лінгвокраїнознавство, Невербальна комунікація тощо) (Львівський національний університет імені Івана Франка, 2023). Програма поєднує класичну філологію і сучасні прикладні лінгвістичні курси, зокрема елементи когнітивної і комунікативної лінгвістики. Викладання лінгвістичних дисциплін є проблемно-орієнтованим та переважно практичним, передбачає великий обсяг самостійної роботи.

5. Хмельницький національний університет (ХНУ). Особливості програми: поглиблене вивчення англійської мови; аналіз усного й писемного мовлення; навички перекладу (в т.ч. з автоматизованим використанням ІТ); комп'ютерна обробка текстів і сучасні лінгвістичні технології; базовий курс з копірайтингу і лінгвістичного редагування; орієнтація на практичні компетентності та здатність розв'язувати реальні професійні задачі. Особливість програми: поєднання традиційного мовознавства з прикладними ІТ-технологіями, що дає можливість опанувати не лише класичні лінгвістичні дисципліни, а й практичні навички обробки та аналізу текстів (Хмельницький національний університет, 2022).

На прикладі розглянутих програм можна зробити висновок, що типові освітні компоненти ОП «Прикладна лінгвістика» переважно спрямовані на лінгвістичну підготовку студентів і становлять основну частину їх професійної підготовки (табл. 1):

Таблиця 1

Основні блоки ОП «Прикладна лінгвістика» в університетах України

Блок дисциплін	Назви дисциплін
Лінгвістичні	Вступ до прикладної лінгвістики Основи когнітивної лінгвістики Комунікативна лінгвістика Історична граматика Семантика Прикладна психолінгвістика Вступ до прикладної лінгвістики Загальне мовознавство Теорія та практика перекладу Комп'ютерна лінгвістика / NLP (обробка природної мови) Лінгвістичний аналіз тексту
Мовні	Англійська мова (професійне спрямування) Друга іноземна мова (за вибором) Практика усного і письмового мовлення
Професійні	Переклад (усний і письмовий) Методика викладання Комунікативна практика Професійна практика Переклад усний / письмовий Взаємодія з носіями мови Робота з програмними інструментами (CAT tools тощо)
Прикладні та суміжні	Основи комп'ютерної лінгвістики Основи програмування / цифрові навички для лінгвістів Соціолінгвістика, лінгвокраїнознавство, аналіз тексту

Джерело: опрацьовано автором дослідження

У процесі дослідження з'ясовано, що забезпечення якісної лінгвістичної підготовки в межах ОП «Прикладна лінгвістика» ускладняється низкою проблем, які умовно можна поділити на структурні, освітні, кадрові та технологічні:

1. Структурні проблеми пов'язані з роздробленістю дисциплін, внаслідок чого студенти часто не отримують інтегрованого досвіду; відсутністю чіткої профілізації (не завжди зрозуміло, чи готується студент до викладання, перекладу чи комп'ютерної лінгвістики); слабкою міждисциплінарністю (мало інтегрованих курсів, які поєднують мову, психологію, комунікацію і ІТ) (Гаврилюк, 2020).

2. Кадрові проблеми пов'язані з недостатньою кількістю викладачів-практиків з лінгвістичних дисциплін; старінням кадрів у деяких регіонах та обмеженою можливістю оновлення освітніх компонентів та їх змісту; малим досвідом роботи з сучасними технологіями, такими як CAT-інструменти, NLP, великі корпуси текстів тощо (Гринько, 2017).

3. Проблеми практичної підготовки, зокрема: обмежена лінгвістична практика (багато університетів за основу навчання беруть аудиторні заняття, без реальних проєктів із замовниками); невелика кількість стажувань в міжнародних компаніях або мовних центрах; недостатнє включення сучасних технологій (CAT-tools, автоматизований переклад, текстовий аналіз) у навчання (Лисенко, 2018).

4. Технологічні та ресурсні проблеми: мала інтеграція ІТ у лінгвістичні дисципліни; слабка комп'ютерна підготовка студентів до роботи з лінгвістичними базами, корпусами текстів і автоматичними перекладачами; обмеженість електронних ресурсів та лабораторій для комп'ютерної лінгвістики (Мельник, 2020).

5. Методичні проблеми: недостатнє впровадження компетентнісного підходу (часто студенти володіють теоретичними знаннями з лінгвістики, але не вміють застосовувати їх на практиці); слабка інтеграція між курсами мовознавства, перекладу, комунікацій, які часто розрізнені; обмежене використання міжкультурної комунікації та кейс-методів (Пентилюк, 2012).

Ще одним важливим моментом є те, що часто навіть самі розробники ОП не зовсім усвідомлює різницю між лінгвістикою загалом і прикладною лінгвістикою. На відміну від загальної лінгвістики, яка зосереджена переважно на структурі та теорії мови (фонетика, морфологія, синтаксис), бакалаврські програми з прикладної лінгвістики мають бути спрямовані на використання мови в реальних соціальних та комунікативних контекстах; розвивати практичні навички спілкування та аналізу текстів; вчити застосовувати лінгвістичні знання для вирішення реальних проблем; формувати багатомовну компетентність, навички міжкультурної комунікації та професійного використання мови (Міністерство освіти і науки України, 2020; Міністерство освіти і науки України, 2021).

З метою вирішення цих проблем і оптимізації професійної підготовки прикладних лінгвістів в університетах України вважаємо за доцільне звернутися до досвіду європейських країн, які мають репутацію високоякісної лінгвістичної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики:

1. Університет Гільдесгайма (Німеччина) – ОП «Англійська мова. Прикладна лінгвістика», бакалавр. Спрямованість програми: полівалентна двопредметна програма, де англійська мова поєднується з вивченням прикладної лінгвістики. Студенти поглиблюють знання англійської мови, аналізують мовні явища та використовують мову в реальних контекстах. Програма поєднує прикладну лінгвістичну теорію з аналізом текстів, творчим письмом, дискурсною компетентністю та комунікацією;

надає можливості практичного стажування у професійному середовищі, в медіа, міжкультурному середовищі); забезпечує міждисциплінарний характер навчання. Кар'єрні можливості: видавнича справа/редагування, міжкультурна комунікація, переклад (University of Hildesheim, 2021).

2. Антверпенський університет (Бельгія) – ОП «Прикладна лінгвістика», бакалавр. Характеристики програми: комбінація мов (наприклад, англійська-французька, німецька-іспанська тощо). Студенти обирають дві іноземні мови для інтенсивного вивчення з акцентом на порівняльний аналіз, переклад та текстову компетентність в різних контекстах комунікації. У результаті навчання формуються навички аналізу та продукування текстів для широкого спектру регістрів (технічного, журналістського, літературного); навички міжкультурної комунікації; перекладацька компетентність з володінням відповідними інструментами та технологіями; академічна рефлексія над концепціями прикладної лінгвістики. Випускники вміють аналізувати та редагувати тексти, спілкуватися різними мовами та працювати з інструментами та технологіями перекладу. Програма поєднує лінгвістичну компетентність, міжкультурну компетентність та навички прикладної комунікації. Програма є практико-орієнтованою і готує до кар'єри в галузі міжкультурної комунікації, перекладу, медіа та міжкультурного посередництва (University of Antwerp, 2021).

3. Університет Європи Атлантико (Іспанія) – ОП «Іспанська мова. Прикладна лінгвістика», бакалавр. Спрямованість програми: формування багатомовної компетентності; поглиблене вивчення ОК прикладної лінгвістики, таких як: «Прикладна лінгвістика та суспільство», «Прикладна лінгвістика в освіті», «Прикладна лінгвістика в бізнесі» та «Прикладна документація»; акцент на стажуванні та практиці (12 кредитів ECTS); компетентність в галузі ІКТ та використанні лінгвістичних лабораторій/технологій. Кар'єрні перспективи включають викладання мов, професійний переклад, консультування з питань комунікації, міжкультурне посередництво та розробка мовних ресурсів. ОП орієнтована на практику та відповідає реальним потребам ринку в багатомовному, глобалізованому контексті (European University of the Atlantic, 2021).

4. Університет Свонсі (Англія) – ОП «Англійська мова та прикладна лінгвістика», бакалавр. Характеристики програми: поєднання наукового та емпіричного вивчення структури та прикладного використання мови, що включає статистичні, обчислювальні та аналітичні методи (студенти навчаються робити змістовні висновки з мовних даних та застосовувати їх до вирішення реальних проблем (наприклад, комунікативної поведінки, вибору мови тощо); проєктна діяльність, що передбачає взаємодію з реальними практиками або галузевими партнерами; формування навичок аналізу даних та лінгвістичних досліджень, комунікаційних стратегій оцінки мови на основі даних (Swansea University, 2022).

5. Університет імені Адама Міцкевича в Познані (Польща) – ОП «Прикладна лінгвістика та міжкультурна комунікація», бакалавр. Основні характеристики: сильний прикладний характер програми – практичне використання мов (польської, англійської, німецької та третьої іноземної мови) у реальних комунікативних контекстах; наявність прикладних лінгвістичних ОК: «Вступ до лінгвістики», «Лінгвістика тексту та дискурсу», «Порівняльна граматика» та «Функціональне редагування текстів (англійська та німецька мови)»; формування міжкультурних та комунікативних навичок (модулі «Публічні виступи», «Тренінг міжкультурної компетентності» та «Мультилінгвізм у ЄС»). Перспективи кар’єри: переклад, міжкультурна комунікація, розробка та редагування текстів, лінгвістичний аналіз у

професійному середовищі, робота в багатонаціональних компаніях та медіа-секторах (Adam Mickiewicz University in Poznan, 2022).

Таким чином, у результаті вибіркового аналізу ОП «Прикладна лінгвістика» у низці університетів Європи можна визначити загальні характеристики лінгвістичної підготовки студентів в межах таких програм:

– міждисциплінарність, тобто поєднання лінгвістичної теорії (фонології, синтаксису, семантики) з викладанням мов (TESOL), перекладом, соціолінгвістикою та аналізом дискурсу, що допомагає студентам застосовувати лінгвістичні знання до реальних проблем та професійних завдань;

– формування дослідницьких та методологічних навичок в рамках курсів з основ та етики досліджень, збору та аналізу даних, використання лінгвістичних корпусів, інструментів мовних технологій (наприклад, методів NLP);

– професійна орієнтація лінгвістичної підготовки (викладання мов та спеціалізація з TESOL, усний та письмовий переклад, консультування з міжнародних комунікацій, розробка та редагування текстів), яка часто включає стажування для поєднання теорії з практикою;

– багатомовний фокус: програми часто передбачають вивчення щонайменше двох мов та формують міжкультурну компетентність;

– типові дисципліни навчального плану обов'язково включають базові лінгвістичні курси (Фонетика та фонологія, Синтаксис та граматика, Семантика та прагматика, Викладання мов та TESOL, Перекладознавство, Практика усного перекладу, Корпусна та комп'ютерна лінгвістика, Дискурс-аналіз, Соціолінгвістичні дослідження, Дослідження мовної політики, Методи емпіричного аналізу тощо);

– прикладний характер лінгвістичної підготовки (аналіз текстів, їх створення, переклад, редагування; застосування знань з соціолінгвістики та аналізу дискурсу до реальних завдань (наприклад, професійного письма);

– культурна та міжкультурна компетентність: контекстуальне розуміння багатомовних культур; розуміння та використання різних моделей комунікації;

– практична спрямованість навчання (професійна практика, стажування, виконання галузевих проєктів для поєднання академічного навчання з практичними навичками) (Cenoz & Gorter, 2021; Thomas & Wareing, 2019).

Аналіз європейських ОП з прикладної лінгвістики показує, що такі програми зазвичай складаються з трьох взаємопов'язаних блоків ОК: теоретичних лінгвістичних дисциплін (забезпечують фундаментальні аналітичні інструменти, необхідні для передових лінгвістичних досліджень та їх застосування), прикладних лінгвістичних дисциплін (класична філологія) та курсів з вивчення мови або професійної практики (див. табл. 2).

Лінгвістична підготовка студентів ОП «Прикладна лінгвістика» в європейських ЗВО, порівняно з українськими, часто вважається сильнішою в міжнародному контексті. І для цього є кілька причин:

1. Ширша міждисциплінарність, тобто інтеграція прикладної лінгвістики з методами дослідження, багатомовною комунікацією, мовною політикою, корпусною лінгвістикою, NLP, оцінюванням мов та TESOL, а не просто з перекладом чи вивченням мови. Лінгвістична освіта також має готувати студентів до академічних досліджень або професійної діяльності у вигляді спільного проєктного навчання, що передбачає застосування теорії мови до складних реальних контекстів (Byram et al., 2017).

Таблиця 2

Три взаємопов'язані блоки ОК в лінгвістичній підготовці студентів за ОП «Прикладна лінгвістика»

Базові лінгвістичні дисципліни	Прикладні лінгвістичні дисципліни	Мовні дисципліни та професійна практика
•Вступ до лінгвістики •Фонетика та фонологія •Морфологія та синтаксис •Семантика та прагматика •Соціолінгвістика •Дискурс-аналіз •Історія та типологія мов •Вступ до лінгвістичних досліджень •Методологія дослідження в лінгвістиці	•Вступ до прикладної лінгвістики •Оцінювання та тестування мовних знань •Теорія та практика перекладу •Усний переклад •Корпусна лінгвістика •Комп'ютерна лінгвістика •Мовна політика та планування •Міжкультурна комунікація •Машинний переклад •Мовні технології •Цифрова лексикографія •Аналіз мови на основі даних •Медіадискурс та комунікація •Видавнича справа •Редагування та коректура	•Практичний курс першої/другої іноземної мови •Поглиблена граматика •Мова для спеціальних цілей (LSP/ESP) •Професійне письмо/академічне письмо •Ділове спілкування •Лексикологія •Стилістика •Перекладацька практика (загальний, літературний, технічний, юридичний, медичний) •Усний переклад (послідовний, синхронний) •Комп'ютерний переклад (CAT-інструменти) •Стажування з перекладу (усного та письмового) •Редакційна або видавнича практика •Викладацька практика •Стажування в мовній галузі

Джерело: опрацьовано автором з використанням матеріалів Wei et al., 2023.

В українських університетах лінгвістична підготовка часто більше зосереджена на традиційних філологічних дисциплінах, мовах, навичках перекладу та деяких технологічних модулях (наприклад, використання мовного програмного забезпечення), але рідше включає чітку методологічну або науково-орієнтовану спеціалізацію. Інтеграція ж дослідницької підготовки (наприклад, корпусної лінгвістики або оцінювання мови) та міждисциплінарних варіантів зазвичай ще більш обмежена.

2. Фокус на дослідженнях та доступ до ресурсів. Лінгвістична підготовка в європейських університетах більше вбудована у більші дослідницькі системи з доступом до великих корпусів та інструментів NLP; високоякісних бібліотек та цифрових дослідницьких платформ; активної участі в міжнародних дослідницьких проєктах та конференціях. Студенти часто беруть участь у дослідженнях викладачів, публікують статті та налагоджують міжнародні контакти.

Українські ж програми, хоча й мають цінну практичну складову, можливості для участі в міжнародно визнаних дослідницьких проєктах та доступ до передових цифрових корпусів/дослідницьких інфраструктур зазвичай обмежено.

3. Інтернаціоналізація та мобільність. Європейські ОП часто пропонують повне навчання англійською мовою, обміни Erasmus+ та офіційні партнерства з

університетами по всій Європі, що дозволяє студентам навчатися за кордоном протягом семестру (року) із зарахуванням кредитів; брати участь в семінарах з міжнародними науковцями, спільних дослідницьких проєктах.

Деякі українські програми передбачають такі семінари та запрошують практиків, але систематичні, довгострокові програми обміну та ОП з повним викладанням англійською мовою є менш поширеними.

4. Забезпечення професійної інтеграції та працевлаштування. Випускники європейських університетів часто залишають університети з компетентностями, безпосередньо пов'язаними з широким спектром професійних контекстів, таких як: мовна політика та планування; оцінювання та тестування мов; корпусний та дискурс-аналіз; застосування NLP та мовних технологій; освіта та підготовка вчителів (включаючи TESOL/TEFL). Ці програми спеціально розроблені для підготовки студентів до більш глобального ринку праці, а не лише до викладання мов чи перекладу (Byram et al., 2017).

Поточні українські ОП з прикладної лінгвістики зосереджені на володінні мовою, практиці перекладу та використанні деяких технологій, але недостатньою є підготовка до оцінювання мови, технологій обробки текстів або багатомовної міжкультурної роботи – сфер, попит на які зростає на міжнародному рівні.

5. Використання європейських стандартів та рамок. Багато європейських програм з прикладної лінгвістики дотримуються таких рамок, як Загальноєвропейські рамки володіння мовами (CEFR), та будують навчання безпосередньо навколо цих критеріїв. Таке узгодження гарантує, що студенти закінчують навчання з компетентностями, визнаними в Європі та на міжнародному рівні, що є важливим для мобільності та професійного визнання.

Українські програми дотримуються національних стандартів і хоча вони використовують CEFR для рівнів володіння мовами, систематичне узгодження з європейськими критеріями в розробці ОП та навчальних програм не завжди є явним або однорідним. У таблиці 3 представлений порівняльний аналіз лінгвістичної підготовки фахівців за ОП «Прикладна лінгвістика» в Європі та Україні. При цьому як європейські, так і українські ЗВО дають ґрунтовну лінгвістичну базу та формують навички аналізу текстів; обидві включають вивчення англійської та інших іноземних мов; обидві готують до подальшого навчання, проте європейські програми, як правило, поєднують лінгвістичну теорію з навичками роботи і міжкультурної комунікації, надаючи студентам як академічну основу, так і професійні компетентності.

У рамках нашого дослідження вважаємо за потрібне зупинитися саме на ключових аспектах лінгвістичної підготовки студентів, зокрема щодо викладання лінгвістичних дисциплін на ОП «Прикладна лінгвістика». У європейській вищій освіті бакалаврські програми з прикладної лінгвістики базуються на принципі функціональної і практично-орієнтованої лінгвістичної освіти. Лінгвістичні дисципліни не розглядаються як автономні теоретичні галузі, а вбудовані в ширші комунікативні, професійні та соціальні контексти. Ця педагогічна парадигма відображає розуміння мови як динамічного інструменту для вирішення реальних проблем, а не як абстрактної системи правил. Відмінною рисою європейських програм є переосмислення традиційних лінгвістичних курсів. Такі дисципліни, як Фонетика, Граматика, Лексикологія, Семантика та Стилістика, викладаються з прикладної точки зору, зосереджуючись на їхній актуальності для професійної комунікації, аналізу дискурсу, перекладу, багатомовної взаємодії та мовних технологій (Weideman, 2024).

Таблиця 3

Порівняння європейського досвіду лінгвістичної підготовки студентів ОП «Філологія. Прикладна лінгвістика» з українським

Аспект порівняння	Європейські ОП	Українські ОП
Фокус підготовки	Чітко прикладна лінгвістика; поєднання теорії мови з її практичним використанням у реальних соціальних, професійних та комунікативних контекстах	Частіше орієнтовані на теоретичну лінгвістику, переклад та методику викладання; прикладна складова менш інтегрована
Мовна база	Інтенсивне вивчення двох–трьох мов, багатомовна компетентність, міжкультурна комунікація	Мова навчання – українська+англійська; англійська та інші іноземні мови менш інтегровані у практичну діяльність
Практичний компонент	Сильний акцент на стажуваннях, проєктах, роботі з дискурсом, мовними технологіями та статистичними методами	Практика обмежена: переклад, комп'ютерна обробка текстів, методика викладання; мало стажувань у реальних професійних контекстах
Міждисциплінарність	Висока: поєднання лінгвістики з психологією, культурою, медіа, комунікаційними технологіями	Обмежена: програми більше сфокусовані на традиційних мовних та перекладацьких дисциплін
Професійна орієнтація	Підготовка до роботи у міжнародних компаніях, медіа, перекладі, комунікаційних та дослідницьких проєктах	Переважно викладання, переклад, локалізація, робота з мовними ресурсами; менше можливостей на міжнародному ринку

Джерело: опрацьовано автором з використанням матеріалів Weideman, 2024.

Теоретичні знання послідовно супроводжуються практичними завданнями, емпіричним аналізом даних та рефлексивною діяльністю. Ще однією важливою особливістю є робота з корпусами та базами даних. Студенти знайомляться з лінгвістичними корпусами та цифровими інструментами на ранньому етапі навчання. Лінгвістичний аналіз ґрунтується на доказах і вимагає від студентів обґрунтування висновків за допомогою автентичних мовних даних. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та дослідницької компетентності вже на рівні бакалавра (Wei et al., 2021).

Європейські програми прикладної лінгвістики також наголошують на багатомовності і порівняльному аналізі. Лінгвістичні дисципліни часто викладаються двома або більше мовами, що сприяє порівняльній обізнаності та міжкультурній компетентності. Такий підхід відображає багатомовні реалії європейських суспільств та вимоги міжнародного ринку праці. Нарешті, лінгвістичні дисципліни тісно пов'язані із суміжними галузями, такими як комунікаційні дослідження, медіазнавство, психологія, соціологія та цифрові гуманітарні науки (Taguchi, 2019). Як результат, освіта з прикладної лінгвістики в Європі за своєю суттю є міждисциплінарною та професійно орієнтованою, яка готує випускників до широкого кола кар'єр, пов'язаних

з мовами. Таким чином, очевидно, що особливості викладання лінгвістичних дисциплін у Європі та Україні дещо відрізняються. Схематично ці відмінності представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

Відмінності у викладанні лінгвістичних дисциплін на ОП «Прикладна лінгвістика» в європейських та українських ЗВО

Аспект	Європейські ОП	Українські ОП
Концептуальний фокус	Мова як інструмент для вирішення професійних та соціальних проблем	Мова як система правил і структур
Роль теорії	Теорія, інтегрована з безпосереднім практичним застосуванням	Теорія часто домінує над практикою
Викладання лінгвістичних дисциплін	Функціональне, дискурсивно-орієнтоване, контекстно-орієнтоване	Переважно описова форма та теоретична подача матеріалу
Використання лінгвістичних даних	Широке використання корпусів та автентичних мовних даних	Обмежене або епізодичне використання корпусів
Багатомовна орієнтація	Систематичний багатомовний та порівняльний підхід	Переважно двомовна; порівняльний аналіз обмежений
Міждисциплінарність	Тісні зв'язки з комунікацією, медіа, ІКТ, соціальними науками	Слабка або фрагментарна міждисциплінарна інтеграція
Методи оцінювання	Проєкти, портфоліо, емпіричний аналіз, прикладні завдання	Традиційні іспити та теоретичне тестування
Професійна орієнтація	Тісна відповідність потребам ринку праці	Орієнтація переважно на викладання та переклад

Джерело: узагальнено автором з використанням матеріалів Taguchi, 2019.

З урахуванням європейського досвіду, модернізація програм прикладної лінгвістики в Україні повинна включати такі стратегічні напрями:

1. Концептуальна переорієнтація: українські програми повинні перейти від теоретично-орієнтованої моделі до парадигми прикладної лінгвістики, орієнтованої на використання, де лінгвістичні дисципліни чітко пов'язані з професійними контекстами та комунікативними завданнями.

2. Перепроєктування лінгвістичних дисциплін: традиційні курси слід реструктурувати, накшталт: функціональна граматика та граматика дискурсу; прикладна фонетика та вимова для професійного використання; корпусна лексикологія та термінологічні дослідження; стилістика інституційної, медійної та цифрової комунікації.

3. Інтеграція емпіричних та корпусних методів: рекомендується запровадити основи корпусної лінгвістики на бакалаврському рівні; використовувати автентичні мовні дані в лінгвістичному аналізі; розвивати навички студентів в інтерпретації даних та міркуванні на основі доказів.

4. Посилення багатомовного та порівняльного компонентів: Навчальні програми з прикладної лінгвістики повинні включати: систематичний порівняльний аналіз між мовами; багатомовний аналіз текстів та лінгвістику, орієнтовану на переклад; міжкультурну прагматику як основний компонент лінгвістичних дисциплін.

5. Практико-орієнтоване навчання та оцінювання: Методи навчання повинні пріоритезувати проєктне навчання; тематичні дослідження з реальних комунікативних контекстів; оцінювання портфоліо замість виключно оцінювання на основі іспитів.

Розглянемо більш практичні та наочні приклади з практики викладання дисциплін лінгвістичного циклу у низці провідних університетів Європи:

1. Вільний університет Амстердама (Нідерланди):

ОК «Дискурс-аналіз»: фокус дисципліни: як мова працює в реальному спілкуванні – усному, письмовому та цифровому. Викладання здійснюється через критичний дискурс-аналіз реальних текстів (новин, політичних виступів, соціальних мереж). Студенти анотують мовні особливості та пов'язують їх із соціальним контекстом та готують групові проєкти для порівняння дискурсу в різних жанрах. Оцінювання здійснюється на основі текстових портфоліо + аналітичних звітів.

ОК «Мова в суспільстві»: фокус дисципліни: моделі використання мови в різних спільнотах, включаючи соціолінгвістичну варіацію, багатомовну комунікацію, владу та ідеологію в мові. Викладання здійснюється шляхом групових обговорень, корпусних запитів, тематичних досліджень. Прикладна орієнтація: студенти не просто вивчають теорію – вони активно аналізують автентичні тексти, використовують інструменти анотації та інтерпретують результати в реальних комунікативних термінах European University of the Atlantic, 2021).

2. Антверпенський університет (Бельгія):

ОК «Тексти та дискурси»: фокус дисципліни: розвиток здатності аналізувати тексти в різних регістрах (літературному, технічному, медіа); визначення зв'язності, когерентності, мовленнєвих актів, ідеаційних структур. Методи навчання: використання реальних текстових корпусів для аналізу; використання пари мов для порівняльного аналізу (наприклад, англійська-нідерландська); аудиторні дискусії щодо контекстуальних особливостей та комунікативної мети. Оцінювання: порівняльні текстові аналізи; усні презентації, що інтерпретують дискурсивні стратегії. Прикладний аспект: тексти є автентичними; студенти професійно працюють з текстами і аналізують їх, а не розв'язують штучні завдання (University of Antwerp, 2021).

3. Університет Воріка (University of Warwick), Велика Британія: ОК «Багатомовність та різноманітність»: Фокус дисципліни: вплив багатомовних практик на повсякденне життя; дослідження кодів мовлення, мовного різноманіття, явищ мовного контакту. Завдання: групові тематичні дослідження на основі реальних даних; завдання етнографічного спостереження. Оцінювання: рефлексивні есе + аналітичні звіти.

ОК «Дискурс та комунікація»: фокус дисципліни: визначення моделей дискурсу; використання мови у соціальному, політичному середовищі. Завдання базуються на роботі з джерелами даних (політичні промови, діалоги у фільмах та онлайн-форуми). Прикладні результати навчання: студенти дізнаються не лише, що таке лінгвістичні структури, але й як вони функціонують у соціальному плані (University of Warwick, 2023).

4. Університет Свонсі (Swansea University), Велика Британія.

ОК «Мова у практичному застосуванні»: фокус дисципліни: використання як якісного, так і кількісного аналізу мови. Завдання: статистичний аналіз частотності

використання мовних одиниць в корпусах; визначення дискурсних особливостей мови; вивчення закономірностей зміни коду мовлення. Методи навчання: змішані семінари з використанням статистичних інструментів (наприклад, R, AntConc); проєктне навчання; взаємне рецензування текстів та звітів. Заключна робота: міні-дипломна робота, де студенти демонструють аналіз тексту з обраної тематики (Swansea University, 2022).

5. Університет імені Адама Міцкевича, Познань (Польща).

ОК «Лінгвістичний аналіз тексту та дискурсу»: фокус дисципліни: тематична прогресія, зв'язки когерентності, інтертекстуальність. Методи: завдання на групове анотування; порівняльний аналіз між англійською, німецькою та третьою мовами. Оцінювання: прикладні проєкти з реальними текстовими корпусами

ОК «Міжкультурна комунікація»: фокус дисципліни: як використання мови відрізняється в різних культурах. Виконання проєкту: студентські команди аналізують міжкультурні сценарії комунікації і представляють результати. Прикладна перспектива: лінгвістичний аналіз поширюється на міжкультурну чутливість та реальні комунікативні контексти (Adam Mickiewicz University in Poznań, 2022).

Аналіз ОК за ОП «Філологія. Прикладна лінгвістика» у низці європейських університетів свідчить про те, що основними методами навчання лінгвістичних дисциплін у них є:

– робота з автентичними текстами та даними (аналіз реальних корпусів (усних, письмових, цифрових); завдання, засновані на даних, замінюють штучні вправи;

– мультимодальний та багатомовний аналіз (зіставлення кількох мов, порівняння регістрів та жанрів, міжкультурні комунікативні моделі);

– емпіричні дослідження (студенти збирають, кодують та інтерпретують мовні дані за допомогою інструментів (наприклад, AntConc, R), які вводяться на ранній стадії навчання;

– проєкти, які моделюють реальні умови дослідження (поєднання теорії та практики; кожна лінгвістична концепція безпосередньо пов'язана з комунікаційними завданнями та професійним використанням (медіа, викладання, переклад, політика) й соціальними функціями мови;

– змішане оцінювання (портфоліо, есе, презентації, міні-проекти); рефлексивні та аналітичні результати цінуються більше, ніж завчені факти (Weideman, 2024).

Такі європейські підходи наголошують на розвитку навичок, грамотному використанні даних та застосуванні їх в реальному світі – аспектах, які українські програми прикладної лінгвістики мають інтегрувати більш систематично. Таким чином, для України важливо розробляти лінгвістичні ОК навколо аналізу автентичних текстів; включати багатомовні та порівняльні завдання; розвивати дослідницькі та емпіричні навички з першого року навчання; застосовувати теорію мови до професійного та соціального контекстів; диверсифікувати формати оцінювання; для викладання корпусної лінгвістики впроваджувати проєкти на основі корпусів із завданнями на основі реальних даних; замінити деякі іспити оцінюванням на основі проєктів та постійними портфоліо; прикладний характер аналізу текстів має інтегрувати аналіз медіа, юридичних та цифрових текстів; для інтенсифікації емпіричних досліджень курс з вивчення методів дослідження має бути впроваджений вже на першому курсі.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, очевидно, що програми прикладної лінгвістики в Україні зіштовхуються з низкою проблем: структурними (роздробленість, відсутність профілізації,

низький рівень міждисциплінарності); кадровими (недостатньо викладачів-практиків, слабка технологічна компетентність); практичними (обмежена практика перекладу і міжкультурних комунікацій, мало стажувань); технологічними (слабка інтеграція ІТ та сучасних лінгвістичних інструментів); методичними **(**недостатнє впровадження компетентнісного та міждисциплінарного підходу). З'ясовано, що вирішити їх можна шляхом звернення до позитивного зарубіжного досвіду європейських університетів, які характеризуються: сильною інтеграцією теоретичної лінгвістики та її практичного застосування; акцентом на методах дослідження та аналітичних навичках; підготовкою до різних професійних ролей (викладання, переклад, комунікація); багатомовною та міжкультурною підготовкою, часто структурованою навколо кредитів ECTS та чітких результатів навчання, адаптованих до стандартів ЄС. Європейська освіта з прикладної лінгвістики, як правило, більше інтегрована в дослідження, орієнтована на міжнародний рівень та професійно диверсифікована, що дає випускникам конкурентну перевагу на міжнародному рівні. Українські програми мають високий рівень володіння мовами та практичними навичками, але часто їм бракує систематичної дослідницької підготовки, структур глобальної мобільності та нішевих спеціалізацій, які можна знайти в європейських аналогах.

Ефективність освіти з прикладної лінгвістики залежить від функціональної інтеграції теоретичної лінгвістики, емпіричних досліджень та професійної практики. Адаптація цих принципів до української вищої освіти значно підвищить актуальність, конкурентоспроможність і міжнародну сумісність програм з прикладної лінгвістики.

Подальші дослідження мають зосередитися на емпіричних дослідженнях результатів навчання студентів у програмах прикладної лінгвістики, особливо у порівняльному міжнародному контексті. Перспективні напрями включають дослідження цифрової педагогіки в лінгвістичній освіті, роль корпусного навчання та розробки навчальних програм, заснованих на компетентностях, узгоджених з професійними вимогами. Крім того, майбутні дослідження можуть дослідити сприйняття студентами курсів прикладної лінгвістики та ефективність міждисциплінарних моделей навчання, що інтегрують лінгвістику з освітою, перекладознавством та мовними технологіями.

REFERENCES

1. Білоус, О. М. (2018). *Прикладна лінгвістика: теорія і практика*. Київ: Видавничий дім «Слово».

2. Бондар, О. І. (2019). Формування професійної компетентності майбутніх прикладних лінгвістів у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, *30*, 45–53.

3. Гаврилюк, Н. М. (2020). Міждисциплінарний підхід у підготовці фахівців з прикладної лінгвістики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*, *9*, 67–72.

4. Гринько, Ю. В. (2017). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх прикладних лінгвістів* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Київ.

5. Кравченко, Т. В. (2021). Комп'ютерна лінгвістика як складник професійної підготовки прикладних лінгвістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *82*(2), 112–121.

6. Лисенко, Л. А. (2018). Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх лінгвістів-практиків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, *6*(80), 92–101.

7. Мельник, О. П. (2020). *Професійна підготовка майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики в умовах цифровізації освіти* (Дисертація доктора філософії). Львів.

8. Львівський національний університет імені Івана Франка. (2023). *Освітньо-професійна програма «Прикладна лінгвістика»* (*бакалавр*). Львів. https://philology./lnu.edu.uaacademics/bachelor/curriculum-applied-linguistics

9. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Методичні рекомендації щодо розроблення освітніх програм*. Київ: МОН України. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-rozroblennia-typovykh-prohram-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv

10. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 035* «*Філологія*» *для першого* (*бакалаврського*) *рівня*. Київ: МОН України. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-035-filologiya-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti

11. Національний університет «Острозька академія». (2023). *Освітня програма* «*Прикладна лінгвістика*». Острог. https://vstup.ztu.edu.ua/bakalavr/035-filologiya/

12. Пентилюк, М. І. (2012). *Професійна підготовка майбутніх філологів: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.

13. Ужгородський національний університет. (2024). *Освітня програма* «*Прикладна лінгвістика*» (*перший* (*бакалаврський*) *рівень вищої освіти*). Ужгородський національний університет. https://www.uzhnu.edu.ua/uk/program/83/prikladna-lingvistika

14. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. (2023). *Освітня програма* «*Прикладна лінгвістика та англійська мова*» (*перший* (*бакалаврський*) *рівень вищої освіти*). Філологічний факультет Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. https://philology.karazin.ua/wp-content/uploads/2023/07/OPP_bak_23_/27_prikladna_linguistika.pdf

15. Хмельницький національний університет. (2022). *Освітня програма* «*Філологія* (*Прикладна лінгвістика*)». Хмельницький. https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/op/b/035-fpl-2023.pdf.

16. Adam Mickiewicz University in Poznań. (2022). *Applied linguistics* (*first-cycle degree programme*). Faculty of Modern Languages and Literatures, Adam Mickiewicz University. https://rekrutacja.amu.edu.pl/en/studies-cataloge/applied-linguistics-specialty-applied-/linguistics-and-intercultural-communication-english-and-german-from-the-start,495

17. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2017). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.

18. Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024655

19. European University of the Atlantic. (2021). *Degree in applied languages. Faculty of Social Sciences and Humanities, European University of the Atlantic*. https://www.uneatlantico.es/en/faculty-of-social-sciences-and-humanities/degree-in-applied-l/anguages

20. Swansea University. (2022). *English language and applied linguistics* (*BSc Honours*). School of Culture and Communication, Swansea University. https://www./swansea.ac.uk/undergraduate/courses/culture-communication/english-language-tesol-applied-/linguistics/english-language-and-linguistics/

21. Taguchi, N. (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics.* Routledge.

22. Thomas, J., & Wareing, S. (2020). *Language, society and power* (5th ed.). Routledge.

23. University of Antwerp. (2021). *Bachelor of applied linguistics. Faculty of Arts, University of Antwerp.* https://www.uantwerpen.be/en/study/programmes/all-programmes/applied-linguistics-programmes/bachelor/

24. University of Hildesheim. (2023). *English Applied Linguistics (Bachelor of Arts). University of Hildesheim, Hildesheim, Germany*. https://www.daad.de/en/studying-in-germany/universities/all-degree-programmes/detail/university-of-hildesheim-english-applied-linguistics-g767712/?hec-id=g767712

25. University of Warwick. (2023). *Undergraduate programmes in linguistics and applied linguistics.* Department of Applied Linguistics, University of Warwick. https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/study/undergraduate/

26. Weideman, A. (2024). *A theory of applied linguistics: Imagining and disclosing the meaning of design*. Springer Nature.

27. Wei, L., Hua, Z., & Simpson, J. (Eds.). (2023). *The Routledge handbook of applied linguistics* (2nd ed.). Routledge.

Дата першого надходження статті: 23 січня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 11 березня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-7

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

CURRENT TRENDS IN TEACHING ENGLISH THEORETICAL GRAMMAR: COMPARATIVE EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT

The article deals with current trends in teaching English theoretical grammar in higher education within the context of digital transformation, globalization of education, and increasing emphasis on learner-centered teaching. The study focuses on innovative pedagogical practices and analyzes their implementation across different educational contexts, including the United States, the United Kingdom, Germany and Ukraine. Teaching theoretical grammar is viewed not as an isolated study of formal grammatical categories, but as an integrated component of linguistic, communicative, analytical, and professional competence development.

The article analyzes six major methodological trends currently shaping grammar teaching in higher education: AI-powered personalization, flipped classroom learning, blended learning and digital integration, inductive and task-based language teaching, multimodal literacy, and gamification. Special attention is paid to the pedagogical potential of artificial intelligence systems, adaptive learning platforms, and intelligent tutoring technologies that provide individualized feedback and support differentiated grammar teaching. The flipped classroom model is examined as a teaching strategy that transfers theoretical input beyond the classroom and creates opportunities for collaborative analytical activities during class sessions.

The study also explores comparative educational practices in different regions. European educational systems demonstrate a strong emphasis on bilingual grammatical comparison and academic linguistic analysis, while American universities prioritize communicative application, learner autonomy, and interdisciplinary integration.

The findings demonstrate that effective teaching of English theoretical grammar is increasingly characterized by methodological flexibility, integration of digital technologies, contextualization of grammar in authentic discourse, and the combination of explicit and implicit teaching techniques. It is concluded that modern grammar teaching practices contribute to the development of grammatical competence, critical thinking, learner autonomy, and professional language awareness in higher education institutions.

***Key words*:** *theoretical grammar, grammar teaching, higher education institutions, comparative pedagogy, artificial intelligence, blended learning, task-based learning, multimodal literacy, educational technologies.*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПОРІВНЯЛЬНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено аналіз сучасних тенденцій викладання теоретичної граматики англійської мови у закладах вищої освіти в умовах цифрової трансформації освіти, глобалізації освітнього простору та зростання ролі студентоцентрованого навчання. Дослідження зосереджено на інноваційних методичних підходах, а також на особливостях їх реалізації в різних освітніх системах, зокрема у США, Великій Британії, Німеччині та Україні. Викладання теоретичної граматики розглядається не як ізольоване вивчення граматичних категорій, а як інтегрована складова формування лінгвістичної, комунікативної, аналітичної та професійної компетентності здобувачів освіти.

У роботі проаналізовано шість провідних тенденцій сучасного викладання граматики: *персоналізацію навчання на основі штучного інтелекту, модель перевернутого класу, змішане навчання та цифрову інтеграцію, індуктивне й завданнєве навчання, мультимодальну грамотність та гейміфікацію. Особливу увагу приділено педагогічному потенціалу адаптивних навчальних платформ, систем інтелектуального супроводу та цифрових інструментів оцінювання.*

Порівняльний аналіз освітніх практик показав, що європейські освітні системи демонструють акцент на контрастивному аналізі граматичних систем та академічній лінгвістичній підготовці, тоді як американські університети надають перевагу комунікативному застосуванню граматичних знань, автономії студентів та міждисциплінарності.

Доведено, що ефективне викладання теоретичної граматики англійської мови ґрунтується на методичній гнучкості, інтеграції цифрових технологій, використанні автентичного мовного матеріалу та поєднанні експліцитних і імпліцитних підходів до навчання.

Ключові слова: *теоретична граматика, навчання граматики, заклади вищої освіти, порівняльна педагогіка, штучний інтелект, змішане навчання, завданнєве навчання, мультимодальна грамотність.*

INTRODUCTION

Teaching English theoretical grammar in higher education has undergone significant transformation in recent decades due to rapid technological development, globalization of educational practices, and the increasing demand for communicative and professionally oriented language teaching. Traditionally, theoretical grammar was taught primarily through lecture-based learning focused on the description of grammatical categories, morphological paradigms, syntactic structures, and formal linguistic classifications. Such approaches emphasized the systematic acquisition of theoretical knowledge and the development of metalinguistic awareness (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016).

However, contemporary educational paradigms increasingly recognize grammar as a dynamic system that functions within authentic communicative, academic, and professional contexts. Researchers such as Ellis (2020), Larsen-Freeman (2016), Long (2015) and Thornbury (1999) emphasize that grammar learning should involve not only formal accuracy but also meaningful language use, cognitive engagement, and contextualized application.

Recent developments in educational technology, artificial intelligence, mobile learning, and multimodal communication have further expanded the methodological possibilities of grammar teaching (Godwin-Jones, 2024; Holmes et al., 2019). At the same time, educational systems in different countries continue to demonstrate distinct pedagogical traditions, creating a need for comparative analysis of current grammar teaching practices.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this paper is to analyze the current trends in teaching English theoretical grammar in higher education institutions and to identify the comparative pedagogical characteristics of grammar teaching across different educational contexts.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The theoretical framework of the study draws on research in second language acquisition, communicative language teaching, educational technology, artificial intelligence in education, and comparative pedagogy. Key theoretical foundations are based on the works of Biber (2020), Ellis (2020), Long (2015), Nunan (2004) and Thornbury (1999) as well as recent studies on AI-powered learning, blended learning, and task-based learning in higher education. These approaches provide the conceptual basis for analyzing current trends in teaching English theoretical grammar.

The study employs qualitative research methods, including theoretical analysis, synthesis, comparison, classification, and generalization of scholarly literature and curriculum materials on grammar teaching in higher education. These methods make it possible to identify key pedagogical principles, differences between teaching models, and current innovative trends in grammar teaching across different educational contexts.

The development of grammar teaching shows a shift from traditional grammar-translation and rule-based learning toward communicative, task-based, and technology-enhanced approaches (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016; Long, 2015). This transformation is influenced by constructivist and cognitive learning theories, which emphasize learner autonomy, interaction, and contextualized language use.

AI-powered personalization is one of the key contemporary trends, based on adaptive systems and automated feedback tools that support individualized grammar learning (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Flipped classroom methodology shifts theoretical input outside the classroom, while classroom time is used for analysis and problem-solving activities. Blended learning integrates traditional teaching with digital platforms, corpora, and mobile applications, increasing accessibility and learner autonomy (Godwin-Jones, 2024).

Inductive and task-based approaches support grammar acquisition through analysis of authentic language input and meaningful communicative tasks, while multimodal literacy expands grammar learning to different communication formats, including digital and media texts. Gamification increases learner motivation through interactive and game-based learning elements (Long, 2015; Nunan, 2004; Willis & Willis, 2007).

Comparative analysis shows that European systems often emphasize bilingual and analytical grammar study, while American universities focus on communicative application and interdisciplinarity.

Thus, the methodological framework combines cognitive, communicative, technological, and comparative perspectives for analyzing contemporary grammar teaching practices in higher education.

RESULTS

The expanded analysis of current practices in teaching English theoretical grammar across higher education institutions demonstrates that the effectiveness of teaching outcomes increasingly depends on the integration of multiple pedagogical approaches rather than the application of a single teaching model. The comparative findings confirm that grammar teaching is most effective when theoretical linguistic knowledge is systematically connected with communicative practice, cognitive engagement, digital technologies, and authentic language use. Across universities in the USA and Europe grammar pedagogy is becoming increasingly learner-centered, technologically supported, and contextually oriented (Ellis et al., 2020).

One of the most influential trends identified during the study is AI-powered personalization. The analysis demonstrates that artificial intelligence is rapidly becoming an integral component of grammar teaching in many universities, particularly in the United States, the United Kingdom, and Germany. Adaptive learning systems, automated writing evaluation platforms, and intelligent tutoring applications are increasingly used to support individualized grammar teaching (Holmes et al., 2019). These technologies allow teachers to monitor learner performance, identify recurring grammatical difficulties, and provide targeted feedback based on students' individual learning trajectories.

The results indicate that AI-supported environments significantly enhance learner autonomy and self-regulation. Students receive immediate feedback on syntactic analysis, morphological categorization, clause identification, and discourse-level grammar tasks. Unlike traditional classroom correction, AI-based systems provide continuous formative assessment, allowing learners to revise grammatical hypotheses and improve performance through iterative practice (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016). Comparative observations suggest that students using AI-supported grammar platforms demonstrate faster improvement in the acquisition of complex grammatical structures, including tense-aspect systems, modality, subordination, and information structure. Furthermore, teachers report that artificial intelligence reduces the time required for repetitive correction and allows greater focus on higher-order analytical discussion (Zawacki-Richter et al., 2019).

Another major trend identified in the research is the implementation of the flipped classroom model in theoretical grammar teaching. The analysis shows that in many American and British universities, theoretical content is increasingly delivered outside classroom settings through video lectures, recorded presentations, interactive reading materials, and digital grammar modules. Students study core grammatical concepts independently before attending class, where learning time is dedicated to collaborative analysis, linguistic problem-solving, corpus exploration, and peer discussion.

The findings indicate that flipped learning contributes significantly to learner engagement and active participation. Students arrive in class with preliminary theoretical understanding, which allows teachers to focus on deeper analytical tasks rather than teaching explanation. In grammar seminars, learners analyze authentic language examples, compare grammatical theories, construct syntactic representations, and evaluate alternative linguistic interpretations. This approach supports critical thinking and improves students' ability to apply theoretical knowledge in practical linguistic contexts. The flipped model was found to be particularly effective among advanced undergraduate and graduate students, who benefit from greater academic autonomy and independent preparation (Thornbury, 1999).

The research also confirms the widespread implementation of blended learning and digital integration. The combination of traditional classroom teaching with online educational environments has become a dominant teaching model in higher education. Universities increasingly integrate learning management systems, mobile-assisted language learning applications, interactive grammar platforms, digital corpora, and online assessment tools into grammar teaching (Godwin-Jones, 2024).

The results demonstrate that blended learning significantly expands access to grammar resources and creates opportunities for individualized pacing. Students can review theoretical materials repeatedly, complete interactive assignments outside class, and access authentic linguistic databases for independent analysis. In German universities, corpus-based grammar learning is particularly common (Biber et al., 2020). Students use concordance software and corpus search engines to examine frequency, collocation patterns, syntactic variation, and pragmatic constraints in authentic academic discourse. This data-driven approach strengthens grammatical awareness and helps students distinguish between prescriptive rules and actual language use. In Eastern European institutions, digital integration remains less uniform but demonstrates clear growth due to institutional modernization and increasing access to educational technologies.

A particularly significant finding concerns the growing popularity of inductive and task-based learning. The analysis reveals that modern grammar teaching increasingly moves away from purely deductive rule presentation toward discovery-based learning (Long, 2015). In inductive learning environments, students are first exposed to authentic linguistic input – including academic articles, recorded lectures, podcasts, video materials, and spoken discourse – before formal grammatical explanations are introduced. Learners identify recurring patterns, formulate hypotheses, and test their observations through guided analytical tasks (Nunan, 2004).

The results suggest that inductive grammar learning supports deeper cognitive processing and stronger long-term retention of theoretical concepts. Students demonstrate improved analytical flexibility and greater ability to transfer grammatical knowledge to unfamiliar linguistic contexts. Task-Based Language Teaching further strengthens this effect by embedding grammar teaching within meaningful academic tasks such as presentations, debates, research projects, text analysis, and collaborative writing assignments. During task performance, attention to grammatical form emerges naturally as learners encounter communicative challenges. Teachers provide focused feedback when grammatical difficulties interfere with communication or academic precision. This balance between implicit discovery and explicit intervention appears particularly effective in multilingual classrooms (Willis & Willis, 2007).

The study also identifies the emergence of multimodal literacy as an important direction in contemporary grammar teaching. By 2026, grammar teaching increasingly extends beyond traditional academic texts and includes the analysis of language across multiple communication channels. Students work with social media posts, podcasts, video blogs, online interviews, digital storytelling platforms, and visual discourse.

The findings show that multimodal grammar instruction significantly expands learners' understanding of how grammatical choices vary according to communicative medium, audience, and discourse purpose. Students analyze how tense, modality, cohesion, clause structure, and information organization function differently in academic writing, public speaking, online communication, and multimedia narratives. This approach helps learners connect theoretical grammar with real-world communication and enhances

discourse awareness. Multimodal teaching was found to be especially common in media linguistics, applied linguistics, and teacher education programs.

Another significant trend identified in the study is the growing use of gamification in grammar teaching. Universities increasingly incorporate game-based learning strategies such as digital quizzes, grammar competitions, point-based assessment systems, collaborative challenges, and simulation-based activities. Educational platforms allow teachers to transform abstract grammatical analysis into interactive academic tasks that promote engagement and participation (Holmes et al., 2019).

Student feedback indicates that gamified grammar teaching reduces anxiety associated with theoretical analysis and increases willingness to participate in classroom activities. Competitive yet supportive learning environments encourage repeated practice and immediate application of grammatical concepts. Gamification appears especially effective among first- and second-year undergraduate students, who often perceive theoretical grammar as cognitively demanding or abstract. The introduction of game mechanics increases motivation and supports sustained engagement with complex grammatical material (Holmes et al., 2019).

Comparative analysis of educational systems reveals notable regional differences in pedagogical emphasis. European universities frequently employ bilingual comparativistics, where students compare English grammatical structures with corresponding structures in their native language. This approach is particularly common in Ukraine, Poland, Germany, and other multilingual educational contexts. Comparative grammatical analysis helps students identify structural similarities and differences, develop metalinguistic awareness, and better understand abstract grammatical categories (Ellis et al., 2020).

In contrast, American universities place stronger emphasis on communicative application, learner autonomy, interdisciplinary integration, and academic discourse competence. Grammar teaching is often connected with sociolinguistics, discourse analysis, academic writing, and professional communication. Students are encouraged to apply grammatical knowledge in authentic academic tasks rather than simply reproduce formal rules (Long, 2015).

Overall, the expanded analysis demonstrates that contemporary teaching of English theoretical grammar is increasingly characterized by methodological diversity, technological innovation, contextual sensitivity, and learner-centered pedagogy. The most effective teaching models integrate artificial intelligence, blended learning, inductive reasoning, multimodal analysis, and communicative application, creating educational environments in which grammar functions not as an isolated academic discipline but as a dynamic tool for linguistic, academic, and professional communication (Godwin-Jones, 2024).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The conducted analysis demonstrates that contemporary teaching of English theoretical grammar is characterized by a high degree of methodological diversity, technological innovation, and pedagogical flexibility. The study confirms that in modern higher education no single instructional model is sufficient to ensure effective grammar acquisition. Instead, successful pedagogical practice is based on the integration of multiple complementary approaches, including artificial intelligence–supported instruction, flipped classroom methodology, blended learning environments, task-based language teaching, multimodal literacy development, and gamification strategies.

It has been established that the effectiveness of grammar teaching significantly depends on the balance between explicit and implicit learning, as well as between

theoretical explanation and practical application. The most productive teaching models are those that integrate grammatical form, semantic meaning, and communicative function within authentic academic and professional contexts. Such integration allows students not only to acquire structural knowledge of language but also to develop the ability to apply grammatical resources flexibly in real communicative situations.

The findings also indicate that modern grammar teaching is increasingly influenced by digital transformation and the rapid development of educational technologies. Artificial intelligence, adaptive learning systems, and automated feedback tools contribute to the personalization of learning processes and support individual learning trajectories. At the same time, blended learning and mobile-assisted learning expand opportunities for continuous practice and independent study beyond the classroom environment. These technological innovations significantly enhance learner autonomy and promote more efficient acquisition of complex grammatical structures.

Comparative analysis of educational practices shows that while different educational systems maintain distinct methodological traditions, they are gradually converging toward common pedagogical principles. European educational contexts often emphasize analytical and comparative approaches to grammar, whereas American universities prioritize communicative competence and interdisciplinary integration. Despite these differences, all systems demonstrate a shared focus on developing learner autonomy, critical thinking skills, and professional communicative competence.

Another important conclusion of the study is that grammar teaching is undergoing a shift from a purely rule-based and form-oriented paradigm toward a more holistic and functional approach. Contemporary grammar pedagogy increasingly recognizes the importance of contextualized language use, discourse awareness, and multimodal communication. As a result, grammar is no longer treated as an isolated linguistic subsystem but as an integral component of broader communicative and academic competence.

Prospects for further research are related to several promising directions in the field of grammar pedagogy. First, there is a need for empirical studies investigating the effectiveness of artificial intelligence–based grammar learning systems in different educational contexts, particularly in relation to learner achievement, motivation, and autonomy. Second, further research should focus on corpus-driven grammar teaching and its impact on the development of learners' awareness of authentic language use patterns.

In addition, future studies may explore the pedagogical potential of multimodal educational environments, including the use of social media, digital storytelling, video-based learning, and interactive platforms in grammar teaching. Special attention should also be given to the integration of gamification and its long-term effects on learner engagement and retention of grammatical knowledge.

Finally, comparative cross-cultural research remains an important direction for further investigation, as it allows for a deeper understanding of how different educational traditions influence grammar teaching methodologies and learning outcomes in higher education. Such research will contribute to the development of more effective, flexible, and globally relevant models of English theoretical grammar teaching.

REFERENCES

1. Biber, D., Gray, B., Staples, S., & Egbert, J. (2020). *Investigating grammatical complexity in L2 English writing research: Linguistic description versus predictive*

measurement. Journal of English for Academic Purposes, 46, 100869. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100869

2. Godwin-Jones, R. (2024). *Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. Language Learning & Technology, 28*(2), 5–31.

3. Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.

4. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

5. Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (2016). *The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers* (*3rd ed.*). National Geographic Learning.

6. Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.

7. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

8. Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.

9. Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching.* Oxford University Press.

10. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Дата першого надходження статті: 02 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 22 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-8

PhD in Pedagogy, Associate Professor **HALYNA LYSAK**
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: lysakh@khmnu.edu.ua
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0598-6919

THE HISTORY OF THE ENGLISH LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN ENGLISH PHILOLOGY: INTERNATIONAL COMPARATIVE EXPERIENCE

ABSTRACT

The article examines the role of the academic discipline "The History of the English Language" (HEL) as an effective pedagogical tool for developing intercultural competence (IC) of students majoring in English philology. The relevance of the study is determined by the growing demands of the European educational space and Ukraine's European integration, which require philological education to move beyond purely linguistic training towards the cultivation of culturally aware, critically reflective, and interculturally adaptive professionals. Drawing on international comparative experience from Ukrainian, Spanish, Polish, British, and global research contexts, the study reveals significant cross-national similarities and differences in how historical linguistic knowledge is conceptualised and operationalised for intercultural education.

The study is based on the theoretical frameworks proposed by Byram, Kramsch, Liddicoat, and Hammer and synthesises data from recent empirical studies. The study defines the HEL course as a multi-layered platform that simultaneously develops linguacultural awareness, socio-historical empathy, and cross-cultural communicative competence through the study of etymological strata, language contact phenomena, and the social history of the English language. It is argued that each major period of English history – from the Old English assimilation of Germanic, Scandinavian, and Latin influences, through the profound intercultural encounter of the Norman Conquest and its lasting sociolinguistic consequences, to the globalisation of Modern English and the emergence of World Englishes – constitutes a rich pedagogical resource for IC formation.

A comparative analysis of international pedagogical models, including IC development in English philology programs in Spain, the staged intercultural pedagogy model in Ukraine, and globally-inclusive English language instruction informed by Crystal and Jenkins, reveals that integration of the diachronic perspective of language history into IC-oriented instruction significantly enhances students' ability for intercultural dialogue and identity negotiation. The article proposes a structured four-stage pedagogical framework for implementing the HEL course as an intercultural learning environment in Ukrainian philological education. The findings carry concrete implications for curriculum design, materials development, and teacher professional training.

***Keywords*:** *History of the English Language, intercultural competence, philology students, diachronic linguistics, linguacultural competence, language and culture, comparative pedagogy.*

ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: МІЖНАРОДНИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ ДОСВІД

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується роль навчальної дисципліни «Історія англійської мови» (ІАМ) як ефективного педагогічного інструменту формування міжкультурної компетентності (МК) студентів-філологів. Актуальність дослідження зумовлена зростаючими вимогами європейського освітнього простору та європейської інтеграції України, які вимагають, щоб філологічна освіта вийшла за межі суто лінгвістичної підготовки та спрямована на формування культурно обізнаних, критично мислячих та міжкультурно адаптованих фахівців. На основі міжнародного порівняльного досвіду (Україна, Іспанія, Польща, Великобританія) виявляються ключові спільні та відмінні концепти у розумінні й застосуванні знань з історії мови в контексті міжкультурної освіти.

Теоретичну базу дослідження складають концепції Байрама, Крамш, Ліддікоата та Хаммера. У дослідженні курс ІАМ визначається як багаторівнева платформа, що одночасно розвиває лінгвокультурну обізнаність, соціально-історичну емпатію і міжкультурну комунікативну компетенцію через вивчення етимологічних шарів, явищ мовного контакту та соціальної історії англійської мови. Зазначається, що кожен основний період історії англійської мови – від асиміляції давньоанглійською мовою германських, скандинавських та латинських впливів, через глибоке міжкультурне зіткнення під час Нормандського завоювання та його тривалі соціолінгвістичні наслідки, до глобалізації сучасної англійської мови та появи світових варіантів англійської – становить багатий педагогічний ресурс для формування міжкультурної компетентності.

Порівняльний аналіз міжнародних педагогічних моделей, зокрема розвитку МК у програмах англійської філології в Іспанії, моделі поетапної міжкультурної педагогіки в Україні та глобально-інклюзивного викладання англійської мови за концепцією Крістала та Дженкінса, показує, що інтеграція діахронічного підходу до історії мови у викладання, орієнтоване на МК, значно покращує здатність студентів до міжкультурного діалогу та переговорів щодо ідентичності. У статті пропонується структурована чотириетапна педагогічна модель впровадження курсу ІАМ як міжкультурного навчального середовища в українській філологічній освіті. Отримані результати мають конкретні наслідки для розробки навчальних програм, матеріалів та професійної підготовки викладачів.

Ключові слова: *історія англійської мови, міжкультурна компетентність, студенти-філологи, діахронічна лінгвістика, лінгвокультурна компетентність, мова і культура, порівняльна педагогіка.*

INTRODUCTION

The accelerating dynamics of globalisation, international academic mobility, and cross-cultural professional interaction have collectively elevated intercultural competence to a central objective of contemporary higher education – particularly in the training of future philologists and language teachers. Within the European educational space, shaped by the Bologna Process and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), institutions are increasingly expected not merely to develop students'

grammatical and communicative skills but to equip them with the capacity to navigate culturally diverse communicative contexts with sensitivity, adaptability, and critical awareness (Byram et al., 2002; Council of Europe, 2020).

Ukraine, in the context of its ongoing Euro-Atlantic integration and post-war reconstruction of its educational landscape, faces a particularly pressing need to align its philological curricula with internationally recognised frameworks for intercultural education. While Ukrainian higher education institutions have made significant strides in incorporating intercultural dimensions into English language instruction – as evidenced by the work of Maloivan and Dyrda (2025) on pedagogical models for intercultural competence formation in philology students – the specific potential of the History of the English Language (HEL) course as a vehicle for intercultural learning remains underexplored.

This gap is notable, as HEL is a compulsory discipline in English philology programmes across most Ukrainian universities and constitutes a rich repository of cross-cultural encounters encoded in language: Norman French loanwords reflecting post-conquest power dynamics; Scandinavian-influenced grammar reflecting peaceful coexistence; Greek and Latin strata reflecting scholarly and ecclesiastical contact; and the globalisation of Modern English reflecting contemporary intercultural realities. The diachronic perspective embedded in HEL naturally foregrounds the inseparability of language and culture, making it a uniquely suitable platform for intercultural education.

The present article examines pedagogical potential within a comparative international framework, drawing on theoretical and empirical contributions from Ukrainian, Spanish, Polish, British, and global scholarship. It argues that a purposefully structured HEL course can constitute a powerful instrument for forming the intercultural competence of philology students, and proposes concrete pedagogical recommendations grounded in comparative analysis.

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of this article is to examine and comparatively analyse the pedagogical potential of the academic discipline “The History of the English Language” as a means of forming intercultural competence in students of English philology, drawing on international experience; to identify theoretical foundations and practical models applicable within Ukrainian higher philological education; and to propose a structured pedagogical framework for the implementation of HEL as an intercultural learning environment.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The theoretical foundation of this study draws on three interrelated areas of research: models of intercultural competence in foreign language education; the linguacultural and socio-historical dimensions of English language history; and comparative pedagogy in the context of European and Ukrainian higher education.

The foundational model of intercultural communicative competence proposed by Byram (1997; 2021) identifies five interdependent components: attitudes (savoir être), knowledge (savoirs), skills of interpreting and relating (savoir comprendre), skills of discovery and interaction (savoir apprendre/faire), and critical cultural awareness (savoir s’engager) (Byram, 1997; Byram, 2021). This framework has been widely operationalised across European and global contexts and serves as a key theoretical anchor for the present study, particularly its emphasis on the historicity of cultural knowledge and the need for critical engagement with cultural phenomena as reflected in language.

Complementing Byram's model, Kramsch's (1993) concept of a "third space" – a conceptual arena where learners mediate between their own cultural identity and that of the target language community – is particularly relevant to HEL pedagogy. The study of Old English kennings, Middle English French-influenced lexis, or Early Modern English as used by Shakespeare creates precisely such a third space, inviting students to explore cultural alterity through temporal distance while simultaneously connecting it to contemporary sociocultural realities. Similarly, Kramsch (2002) underscores that dynamic cultural understanding necessitates self-reflection on one's own culturally framed behaviours, which the historical study of English naturally provokes (Kramsch, 1993; Kramsch, 2002).

Liddicoat's (2004) dynamic, process-oriented approach to intercultural language teaching foregrounds active cultural exploration over passive reception of cultural facts. This principle aligns naturally with the study of English language history, where language change is understood as a response to social, political, and intercultural contact across centuries (Liddicoat, 2004). Stier's (2006) bifurcation of intercultural competence into content-oriented ("knowing what") and proce ss-oriented ("knowing how") dimensions further supports the HEL-as-IC-instrument argument: HEL provides both the declarative cultural knowledge (knowing what) and the analytical frameworks for situational interpretation and self-reflection (knowing how) (Stier, 2006).

On the Ukrainian side, the work of Maloivan and Dyrda (2025) provides a state-of-the-art overview of the structural and pedagogical determinants of IC formation in Ukrainian university contexts, proposing a four-stage developmental model moving from awareness to autonomous intercultural action. Their study underscores the importance of authentic materials, experiential tasks, and dialogic pedagogy – all of which can be richly instantiated in HEL teaching (Maloivan & Dyrda, 2025). The research of Ahangari and Zamanian (2014) on intercultural communicative competence in the foreign language classroom also informs the present study, particularly their finding that language history knowledge significantly supports learners' ability to interpret culturally-marked communicative acts (Ahangari & Zamanian, 2014).

In the Spanish educational context, Méndez García (2005) and colleagues have investigated how the historical approach to English language studies contributes to future philologists' intercultural awareness, noting that etymological and sociolinguistic work stimulates students' capacity to recognise cultural alterity encoded in language (Méndez García, 2005). This finding resonates with the broader European tradition of using language history as a cultural education tool. In Poland, the integration of diachronic linguistics with cultural studies in philological programmes has been documented as contributing to more nuanced intercultural competence outcomes among graduating students (Hiller and Woźniak, 2009).

In the global context, Hunt (2014) articulates the shift from Western-centric to globally-inclusive English language instruction, arguing that cultural teaching must extend beyond American and British norms to encompass the full diversity of English's global trajectory (Hunt, 2014). Crystal's (2012) seminal work on English as a global language provides the macro-level extralinguistic framework within which HEL can be situated: understanding why English has become the world's primary medium of intercultural communication is itself an intercultural education (Crystal's, 2012). Jenkins (2019) further develops this perspective through the lens of English as a lingua franca, arguing that communicative efficiency should take precedence over adherence to native-speaker norms

– a principle directly relevant to how contemporary HEL courses frame the relationship between historical standards and current global usage (Jenkins, 2019).

The research methodology is multidisciplinary and includes a systematic review and synthesis of theoretical literature across pedagogy, linguistics, cultural studies, and comparative education; comparative analysis of pedagogical models and curricula from Ukrainian, Spanish, Polish, British, and global contexts; and content analysis of course descriptions and learning outcomes for HEL in selected universities. Systematisation and generalisation of findings are employed to arrive at the proposed pedagogical framework.

RESULTS

The History of the English Language is, at its core, an inherently intercultural subject. Its content documents in extraordinary detail the consequences of cultural contact – conquest, trade, religion, migration, colonisation, and globalisation – as encoded in the linguistic system. Each major period of English history corresponds to a distinct episode of intercultural encounter that offers rich pedagogical material for IC formation. The Old English period (450 – 1100) records the cultural synthesis of Germanic tribal traditions, Roman-Christian learning, and Scandinavian influence through the Viking Age. Linguistic evidence preserved in place names, personal names, and the Danelaw vocabulary reflects power relations, cohabitation, and gradual acculturation between communities.

The Middle English period (1100 – 1500), shaped decisively by the Norman Conquest of 1066, documents one of the most profound intercultural encounters in the history of any language. The French-English sociolinguistic diglossia that emerged produced enduring lexical stratification: Anglo-Saxon animal terms (cow, sheep, pig) versus French culinary terms (beef, mutton, pork), reflecting the asymmetric power relations between conquered and conqueror. This lexical archaeology is not a linguistic curiosity but a pedagogical gateway to understanding how cultural hierarchies, identity conflicts, and social accommodation are encoded in everyday vocabulary – precisely the kind of critical cultural awareness that Byram (2021) identifies as the highest dimension of intercultural competence.

The Early Modern English period (1500 – 1700) reveals the cultural breadth of the Renaissance: massive borrowing from Latin and Greek for scholarly discourse; contact with Italian (sonnet, balcony, violin), Spanish (armada, tobacco, chocolate), and Portuguese vocabulary; and the beginnings of colonial contact with indigenous languages. The Modern and Late Modern English periods (1700 – present) document the globalisation of English and directly connect historical linguistics to contemporary intercultural communication, enabling students to engage with questions of linguistic identity and the politics of Standard English as analysed by Hunt (2014) and Crystal (2012). This diachronic panorama, properly taught, constitutes a rich intercultural curriculum in itself, requiring students to engage with the Other across time, to interpret cultural phenomena through their linguistic traces, and to reflect critically on the relationship between power, identity, and language (Crystal, 2012; Hunt, 2014).

A comparison of how the History of the English Language is taught and conceptualised across different national educational traditions reveals important convergences and instructive divergences that enrich the understanding of its IC-forming potential. In Spanish universities, the relationship between HEL pedagogy and IC development has been explored in the context of English philology teacher training. Research conducted at universities in Andalusia demonstrates that, in the absence of explicitly intercultural HEL curricula, students' IC development tends to be uneven and

dependent on individual initiative. This finding underlines the importance of intentional pedagogical design: the intercultural potential of HEL does not materialise automatically but requires deliberate curricular framing and task design. The Spanish experience also highlights the role of comparative linguistic analysis – contrasting Spanish and English etymological strata, for instance – as a particularly effective entry point for raising students' awareness of culturally-coded meaning and developing their "savoir comprendre" skills (Méndez García, 2005).

In the Polish philological tradition, the integration of diachronic linguistic content with cultural reflection has been documented as producing measurable gains in students' intercultural sensitivity (Hiller & Wozniak, 2009). Polish programmes in English philology frequently embed HEL content within broader "Language and Culture" modules, enabling students to trace the social history of English alongside its structural development. This integrative approach aligns with Kramsch's (1993) concept of the "third space" and supports the development of what Stier (2006) describes as process-oriented intercultural competence – the capacity for situational adaptability and cross-cultural self-reflection that distinguishes genuinely interculturally competent professionals from those who merely possess declarative cultural knowledge (Stier, 2006). The Polish case is particularly relevant for Ukraine given the shared post-Soviet philological educational tradition and the comparable challenge of reorienting towards European IC-centred frameworks.

The Ukrainian scholarly contribution, represented most recently by Maloivan and Dyrda (2025), provides a directly applicable four-stage pedagogical architecture: Stage 1 involves the selection of authentic intercultural materials; Stage 2 focuses on the acquisition of culture-specific knowledge through comparative analysis; Stage 3 develops intercultural communicative skills through task-based activities; and Stage 4 promotes learner autonomy in complex intercultural scenario management. The History of the English Language, with its rich primary texts, etymological data, sociolinguistic evidence, and relevance to students' professional philological work, provides ideal materials for implementing each stage of this model. The integration of authentic historical texts – from the Anglo-Saxon Chronicle to Shakespeare's First Folio to contemporary global English news corpora – creates a naturally graduated progression from structured cultural discovery to autonomous intercultural interpretation (Maloivan & Dyrda, 2025).

In European and global contexts, Hunt (2014) articulates the need for a shift from Western-centric to globally-inclusive English language instruction, arguing that cultural pedagogy must recognise the validity of nativized varieties and the diversity of English's global trajectory. This perspective enriches HEL pedagogy by repositioning the course not as a narrative of Anglo-Saxon and Norman achievement, but as a story of ongoing global hybridisation: Indian English preserving archaic features of 17th-century British colonial usage; Caribbean creoles reflecting the trauma and creativity of the Atlantic slave trade; Australian English encoding the encounter with indigenous geography; Filipino English developing its own pragmatic norms within postcolonial educational settings (Hunt, 2014). Crystal (2012) and Jenkins (2019) complement this perspective by situating the contemporary dominance of English in a long historical arc, enabling students to understand the geopolitical and cultural conditions that made English a global lingua franca. Such meta-analytical awareness is itself a dimension of IC: understanding why one's communicative medium carries the cultural weight it does is essential for principled intercultural engagement (Crystal, 2012; Jenkins, 2019). The student who understands that "barbarian" derives from the Greek onomatopoeia for foreign speech, or that the word

"slave" originates in the medieval Latin Sclavus (Slav), or that "algebra" preserves the name of the 9th-century Arab mathematician al-Khwarizmi, is not only a more informed linguist but a more culturally aware communicator.

Across all the traditions surveyed, a significant methodological convergence emerges: project-based, discovery-oriented learning tasks that connect linguistic data to cultural and historical narratives consistently produce the strongest IC outcomes. Etymological analysis projects, sociolinguistic role-play scenarios based on historical contact situations, comparative analysis of English and mother-tongue lexical stratification, and reflective tasks connecting historical language data to contemporary intercultural challenges – these activity types appear across Spanish, Polish, Ukrainian, and global pedagogical models as particularly effective instruments for developing the attitudinal, cognitive, and behavioral dimensions of IC simultaneously (Hiller & Wozniak, 2009; Crystal, 2012; Jenkins, 2019; Maloivan & Dyrda, 2025). The final insight from the comparative analysis is that HEL teaching is most effective for IC formation when it explicitly positions students as cultural researchers rather than passive recipients of linguistic facts. When learners are guided to investigate why the vocabulary of English law is predominantly French, why its agricultural vocabulary is predominantly Anglo-Saxon, and why its academic vocabulary is predominantly Latin and Greek, they engage in the kind of critical cultural inquiry that develops Byram's savoir s'engager – the capacity for principled, evidence-based engagement with cultural difference. This is the disposition that distinguishes interculturally competent philologists who can operate as genuine mediators between cultures from those who merely possess surface-level cultural knowledge (Byram, 1997; Byram, 2021).

Drawing on the comparative analysis above, a structured pedagogical framework can be proposed for implementing the History of the English Language as an intercultural learning environment in Ukrainian philological education. At the first stage, each period of English history should be introduced with explicit attention to the intercultural encounters it reflects. The Norman Conquest should be framed not merely as a political event but as a case study in language contact, power, and cultural negotiation, developing students' skills of interpreting cultural phenomena and critical cultural awareness. At the second stage, etymological analysis serves as a particularly powerful tool for IC formation. When students trace the word "salary" to Latin sal, "candidate" to candidus (white-robed), or "boycott" to the Irish land agent Captain Boycott, they encounter the cultural memory encoded in everyday language – what Ahangari and Zamanian (2014) describe as the culturally-marked communicative knowledge essential for genuine intercultural competence. Project-based etymology tasks tracing French, Scandinavian, Celtic, Latin, and Greek strata in Modern English develop both content-oriented and process-oriented IC dimensions (Ahangari & Zamanian, 2014).

At the third stage, historical scenarios involving language contact can be mobilised for sociolinguistic role-play: a Norman administrator interacting with a Saxon craftsman; a Renaissance humanist debating the merits of Latin versus the vernacular; a 19th-century colonial officer encountering the emerging norms of Indian English. Such tasks align with the Stage 3 and Stage 4 activities in Maloivan and Dyrda's (2025) model and develop the behavioural flexibility and autonomous intercultural agency that contemporary professional contexts demand. At the fourth and final stage, the module addressing the globalisation of English and the emergence of World Englishes should explicitly engage students with the reflective questions raised by Hunt (2014) and Crystal (2012): whose English is legitimate?

What is the relationship between language, power, and cultural identity? How should Ukrainian philologists position themselves in relation to global English norms? These questions engage Byram's attitudinal openness and critical cultural awareness, fostering the personal and professional IC growth that Ukrainian philological education urgently requires in the context of European integration (Crystal, 2012; Hunt, 2014; Maloivan & Dyrda, 2025).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The present study has demonstrated that the History of the English Language course holds substantial and largely underrealized potential as a platform for forming intercultural competence in philology students. Through a comparative analysis of Ukrainian, Spanish, Polish, British, and global pedagogical frameworks, the following conclusions have been formulated.

The diachronic content of HEL – encompassing episodes of cultural contact, linguistic hybridisation, social stratification, colonisation, and globalisation – is inherently intercultural and can be purposefully mobilised for IC formation across all five dimensions of Byram's model (Byram, 2021). International pedagogical traditions converge in recognising that language history, properly taught, constitutes a rich resource for developing cultural awareness, historical empathy, and critical communicative competence. The comparative experience of Spain and Poland (Méndez García, 2005; Hiller & Wozniak, 2009) demonstrates that the IC-forming potential of HEL does not materialise automatically but requires deliberate curricular framing, task design, and the explicit positioning of students as cultural researchers rather than passive recipients of linguistic facts. The four-stage pedagogical framework proposed in this article – combining intercultural framing, etymology-based cultural discovery, sociolinguistic role-play, and Global English identity reflection – provides a concrete and research-based roadmap for Ukrainian philological curricula that is both internationally grounded and contextually appropriate for Ukraine's current educational needs.

These findings carry implications for curriculum design, suggesting that HEL syllabi should be explicitly redesigned to include IC-oriented learning outcomes; for materials development, pointing to the need for HEL textbooks and task collections foregrounding intercultural content; and for teacher training, indicating that HEL instructors require professional development in intercultural pedagogy alongside their historical-linguistic expertise.

Future research should focus on the empirical validation of the proposed framework through experimental curricula and pre-post competence assessment; on the digital affordances of HEL teaching for IC development, including the use of digital humanities tools, historical corpora, and online telecollaboration with international partner universities; and on the specific challenges of implementing IC-oriented HEL pedagogy in Ukrainian wartime and post-war educational contexts, where questions of language, identity, and cultural belonging have acquired heightened urgency and profound professional significance for the next generation of Ukrainian philologists.

REFERENCES

1. Ahangari, S., & Zamanian, J. (2014). Intercultural communicative competence in foreign language classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 4*(11). https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v4-i11/1265

2. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

3. Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. *Multilingual Matters.* https://doi.org/10.21832/9781800410251

4. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.* Council of Europe.

5. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

6. Crystal, D. (2012). *English as a global language (2nd ed.).* Cambridge University Press.

7. Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 27(4)*, 421–443. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4

8. Hiller, G. G., & Woźniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education, 20*(1), 113–124. https://doi.org/10.1080/14675980903371019

9. Hunt, J. G. (2014). From Western English to Global English: Issues in cultural and pragmatic instruction. *American Journal of Educational Research, 2*(12), 4–7. https://doi.org/10.12691/education-2-12C-2

10. Jenkins, J. (2019). English medium instruction in higher education: The role of English as lingua franca. In A. Gao, C. Davison, & C. Leung (Eds.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 91–108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_7

11. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

12. Kramsch, C. (2002). In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics, 6*(2), 275–285. https://doi.org/10.1111/1467-9481.00188

13. Liddicoat, A. J. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice. *New Zealand Language Teacher, 30,* 17–24.

14. Maloivan, M., & Dyrda, I. (2025). Peculiarities of the formation of intercultural competence of students majoring in English philology. *Journal of Cross-Cultural Education*, *6 (1)*, 29-38. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-29-38

15. Méndez García, M. C. (2005). The development of intercultural competence in English philology students. *Revista Canaria de Estudios Ingleses, 51*, 207–219. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/18853

16. Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication, 6*(1), 1–6. https://doi.org/10.36923/jicc.v6i1.422

Дата першого надходження статті: 07 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 19 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-9

Кандидат педагогічних наук, доцент
СВІТЛАНА КОРОЛЬ
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: korolS@khmnu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4939-2661

ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ СХІДНОЇ ТА ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ І МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено порівняльний аналіз особливостей вивчення німецької мови у країнах Східної та Західної Європи, а також визначено основні мотиваційні чинники, що впливають на популярність німецької мови у сучасному європейському освітньому просторі. Обґрунтовано значення німецької мови як важливого інструменту академічної мобільності, професійної інтеграції та міжкультурної комунікації. Встановлено, що у країнах Західної Європи мотивація до вивчення німецької мови формується в умовах високого рівня багатомовності та значного поширення англійської мови як основного засобу міжнародної комунікації. Водночас важливу роль у популяризації німецької мови відіграє культурологічний аспект, зокрема інтерес до німецькомовної літератури, філософії, науки, мистецтва та міжкультурної комунікації. Натомість у країнах Східної Європи її вивчення має більш виражений прагматичний характер і пов'язане насамперед із трудовою міграцією, професійною реалізацією та доступом до освітніх можливостей у німецькомовних країнах.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння мотивації у вивченні іноземних мов, зокрема концепції інструментальної та інтегративної мотивації, а також сучасні динамічні моделі мотивації у працях З. Дерньєї, Р. Гарднер, Е. Ушіода та інших дослідників. Визначено, що мотивація до вивчення німецької мови є багатовимірним явищем, сформованим взаємодією освітніх, економічних, культурних і соціальних чинників. Особливу увагу приділено ролі академічної мобільності, цифровізації освіти та міжкультурної взаємодії у формуванні стійкої мотивації до вивчення німецької мови. Зроблено висновок, що популярність німецької мови у сучасній Європі зумовлена не лише економічною та освітньою роллю Німеччини, а й загальними тенденціями розвитку багатомовності та міжнародної інтеграції.

Ключові слова*: *німецька мова, мотивація, іншомовна освіта, академічна мобільність, багатомовність, міжкультурна комунікація, Східна Європа, Західна Європа, інтегративна мотивація, інструментальна мотивація.

LEARNING GERMAN IN EASTERN AND WESTERN EUROPE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRENDS AND MOTIVATIONAL FACTORS

ABSTRACT

The article provides a comparative analysis of the peculiarities of learning the German language in Eastern and Western European countries and identifies the main

motivational factors influencing the popularity of German in the contemporary European educational space. The significance of the German language as an important instrument of academic mobility, professional integration, and intercultural communication is substantiated. It is established that in Western European countries motivation to learn the German language is formed under conditions of a high level of multilingualism and the widespread use of English as the primary means of international communication. At the same time, cultural aspect plays an important role in promoting the German language, in particular the interest in German-language literature, philosophy, science, art, and intercultural communication. In contrast, in Eastern European countries the study of German has a more pronounced pragmatic orientation and is primarily associated with labor migration, professional realization, and access to educational opportunities in German-speaking countries.

The article analyzes contemporary scientific approaches to understanding motivation in foreign language learning, including the concepts of instrumental and integrative motivation, as well as modern dynamic models of motivation presented in the works of Z. Dörnyei, R. Gardner, E. Ushioda, and other scholars. It is determined that motivation to learn German is a multidimensional phenomenon formed through the interaction of educational, economic, cultural, and social factors. Special attention is paid to the role of academic mobility, digitalization of education, and intercultural interaction in shaping sustainable motivation for learning the German language.

It is concluded that the popularity of the German language in modern Europe is determined not only by the economic and educational role of Germany, but also by general trends in the development of multilingualism and international integration.

Keywords**:** *the German language, motivation, foreign language education, academic mobility, multilingualism, intercultural communication, Eastern Europe, Western Europe, integrative motivation, instrumental motivation.*

ВСТУП

У сучасних умовах глобалізації та інтеграційних процесів у Європі іноземні мови набувають особливого значення як інструмент міжкультурної комунікації, професійної мобільності та освітнього розвитку. Серед європейських мов німецька мова посідає одне з провідних місць, що зумовлено економічною потужністю Німеччини, її роллю в Європейському Союзі, а також значним впливом у науковій та освітній сферах.

Особливої актуальності набуває дослідження особливостей вивчення німецької мови у різних регіонах Європи, зокрема у Східній та Західній, які характеризуються відмінними історичними, соціально-економічними та освітніми умовами. Це зумовлює необхідність порівняльного аналізу тенденцій, мотиваційних факторів та рівня поширення німецької мови в зазначених регіонах.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є здійснення порівняльного аналізу особливостей вивчення німецької мови у країнах Східної та Західної Європи, а також визначення ключових факторів, що впливають на цей процес.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять праці українських і зарубіжних науковців у сфері іншомовної освіти, соціолінгвістики та теорії мотивації, присвячені проблемам вивчення іноземних мов, формування мовної компетентності та мотиваційних чинників навчання. Значний вплив на розвиток сучасних підходів до

дослідження мотивації у вивченні іноземних мов справили праці З. Дерньєї, у яких мотивація розглядається як динамічна багатокомпонентна система, сформована взаємодією психологічних, соціальних та педагогічних чинників. Дослідник акцентує увагу на ролі особистісних уявлень про майбутнє «я», що пов'язане з використанням іноземної мови, а також на значенні внутрішніх і зовнішніх стимулів у процесі іншомовного навчання (Dörnyei & Otto, 1998; Dörnyei & Ryan, 2015). Важливе значення для формування теоретичних засад дослідження мають також праці Р. Гарднер, у яких обґрунтовано поділ мотивації на інтегративну та інструментальну. Науковець розглядає мотивацію як один із ключових чинників успішного оволодіння іноземною мовою та підкреслює вплив соціокультурного середовища, міжкультурної взаємодії та ставлення до мовної спільноти на ефективність навчання (Gardner, 1985; Gardner, 2006). Суттєвий внесок у розвиток сучасних підходів до вивчення мотивації зробила Е. Ушіода, яка розглядає мотивацію як особистісно орієнтований і динамічний процес, тісно пов'язаний із самореалізацією, індивідуальним досвідом та соціальним контекстом навчання. Дослідниця акцентує увагу на важливості підтримки внутрішньої мотивації здобувачів освіти та створення сприятливого освітнього середовища для ефективного вивчення іноземних мов (Ushioda, 2011; Ushioda, 2013). Соціолінгвістичний аспект дослідження ґрунтується на працях У. Аммон, присвячених аналізу ролі німецької мови у міжнародному науковому, освітньому та економічному просторі. Науковець підкреслює значення німецької мови як важливого інструменту академічної мобільності, професійної інтеграції та міжкультурної комунікації в умовах сучасної європейської інтеграції (Ammon, 2015).

Вагомий внесок у дослідження мотивації до вивчення іноземних мов, зокрема німецької, здійснили й українські науковці, праці яких присвячені проблемам іншомовної освіти, формування комунікативної компетентності та впровадження сучасних педагогічних технологій у процес навчання. Зокрема, у дослідженнях Шмирко та Боднарчук (Шмирко & Боднарчук, 2025) акцентується увага на професійній спрямованості навчання як чиннику формування стійкої мотивації студентів до вивчення німецької мови. Труцуненко, Зінченко та Задорожна (Труцуненко та ін., 2023) обґрунтовують ефективність використання цифрових технологій, мультимедійних ресурсів та інтерактивних методів навчання для підвищення зацікавленості здобувачів освіти. У працях Павельчук (Павельчук, 2024) та Лупійчук (Лупійчук, 2023) досліджуються питання формування внутрішньої мотивації, розвитку міжкультурної компетентності та використання комунікативно-орієнтованого підходу у викладанні німецької мови. Українські дослідники загалом розглядають мотивацію як комплексне багатовимірне явище, ефективність якого залежить від поєднання практичної орієнтації навчання, сучасних освітніх технологій і створення сприятливого психолого-педагогічного середовища.

Методологічну основу дослідження становить комплекс загальнонаукових і спеціальних методів наукового пізнання. За допомогою порівняльного методу здійснено аналіз особливостей вивчення німецької мови у країнах Східної та Західної Європи, а також виявлено відмінності у мотиваційних чинниках і функціональному значенні німецької мови в зазначених регіонах. Аналітичний метод використано для опрацювання наукової літератури, статистичних даних Євростату (статистичного агентства Європейського Союзу – Eurostat), ДААД (Німецької служби академічних обмінів, DAAD) та Єврокомісії (вищого органу виконавчої влади Європейського Союзу), а також для систематизації сучасних підходів до розуміння мотивації у

вивченні іноземних мов. Системний метод дав можливість розглядати мотивацію як комплексне багаторівневе явище, сформоване взаємодією соціальних, економічних, культурних і педагогічних чинників. Соціокультурний підхід застосовано для дослідження впливу освітнього середовища, міжкультурної комунікації, академічної мобільності та міграційних процесів на популяризацію німецької мови у сучасному європейському просторі. Крім того, елементи соціолінгвістичного підходу дозволили проаналізувати функціональний статус німецької мови у різних регіонах Європи та її роль у формуванні багатомовності в умовах європейської інтеграції.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Німецька мова є однією з найбільш поширених мов Європейського Союзу та займає провідні позиції як мова науки, економіки та освіти. Її значення зумовлюється не лише кількістю носіїв, але й високим рівнем економічного розвитку німецькомовних країн, а також їхнім впливом у науково-освітньому просторі Європи. Як зазначає У. Аммон, німецька мова належить до ключових мов міжнародної наукової комунікації та відіграє важливу роль у функціонуванні європейського освітнього середовища (Ammon, 2015, p. 45–47).

Вагомим чинником популярності німецької мови є привабливість Німеччини як освітнього центру. За даними ДААД, кількість іноземних студентів у німецьких університетах стабільно зростає і перевищує 400 000 осіб, що підтверджує статус країни як одного з провідних світових освітніх хабів. Зокрема, у 2024/2025 навчальному році в Німеччині навчалося близько 402 000 іноземних студентів, а у подальших прогнозах цей показник досягає приблизно 420 000 (DAAD, 2025). Така динаміка свідчить про зростання міжнародної академічної мобільності та високий рівень довіри до німецької системи вищої освіти. Це пояснюється поєднанням таких факторів, як висока якість освіти, розвинена наукова інфраструктура, відносно доступна вартість навчання та широкі можливості для подальшого працевлаштування.

Зростання кількості іноземних студентів безпосередньо впливає на попит вивчення німецької мови. Як підкреслюється у дослідженнях ДААД, мовна підготовка є ключовим фактором інтеграції студентів у німецькомовне академічне середовище, а також важливою умовою їхньої подальшої професійної реалізації (DAAD & DZHW, 2025). Крім того, значна частка іноземних студентів навчається за програмами у сфері інженерії, природничих наук та економіки, що підсилює прагматичну мотивацію до вивчення німецької мови як інструменту професійного розвитку.

У сучасних дослідженнях іншомовної освіти мотивація розглядається як один із ключових чинників успішного вивчення іноземної мови. Формування сучасних підходів до розуміння мотивації стало результатом еволюції наукових поглядів на природу іншомовного навчання. Зокрема, у 1990-х роках увага дослідників зосередилася на психологічних і лінгводидактичних аспектах мотивації, оскільки концепції інструментальної та інтегративної мотивації виявилися недостатніми для повного пояснення процесів оволодіння іноземними мовами. У зв’язку з цим у центрі наукового інтересу поступово опинилися загальні ставлення до вивчення іноземних мов, їхня соціальна та професійна значущість, чинники організації навчального процесу, а також практична функціональність іноземної мови в освітньому й професійному середовищі (Dörnyei, 1998; Riemer, 2001; Noels, 2001).

У контексті зазначених трансформацій особливого значення набуває німецька мова, яка у сучасному європейському просторі виконує не лише комунікативну, а й стратегічну функцію. Вона виступає важливим інструментом академічної мобільності,

професійної інтеграції та соціально-економічного розвитку. Її популярність безпосередньо пов'язана з позицією Німеччини як одного з провідних центрів світової освіти, науки та інновацій, що, своєю чергою, підсилює мотивацію до вивчення німецької мови в різних країнах Європи.

У сучасному українському науковому дискурсі мотивація до вивчення німецької мови розглядається як багатовимірне явище, що поєднує як зовнішні (інструментальні), так і внутрішні (інтегративні) чинники. Зокрема, у дослідженні Шмирко та Боднарчук (Шмирко & Боднарчук, 2025) підкреслюється, що професійна спрямованість навчання виступає важливим елементом формування стійкої мотивації студентів. Орієнтація на майбутню професійну діяльність, зокрема у міжнародному середовищі, сприяє усвідомленню практичної цінності німецької мови.

Водночас значну роль відіграє використання інноваційних педагогічних підходів і цифрових технологій у процесі навчання. Як зазначають Труцуненко, Зінченко та Задорожна (Труцуненко та ін., 2023), інтеграція мультимедійних ресурсів, онлайн-платформ та інтерактивних методів навчання сприяє підвищенню рівня зацікавленості студентів і формуванню їхньої мовної компетентності. Окремі дослідники також акцентують увагу на важливості формування внутрішньої мотивації через використання ігрових технологій, комунікативних завдань та міжкультурного компонента навчання (Павельчук, 2024; Лупійчук, 2023).

Таким чином, українські дослідники розглядають мотивацію до вивчення німецької мови як динамічну систему, ефективність якої залежить від поєднання практичної орієнтації навчання, використання сучасних освітніх технологій та створення сприятливого психолого-педагогічного середовища. Такий підхід відповідає сучасним європейським тенденціям розвитку іншомовної освіти.

У країнах Західної Європи німецька мова здебільшого вивчається як друга або третя іноземна мова, що зумовлено як історичними, так і соціолінгвістичними чинниками. Насамперед це пов'язано з домінуванням англійської мови як основного засобу міжнародної комунікації у сферах бізнесу, науки, освіти та цифрових технологій. Високий рівень економічної інтеграції в межах Європейського Союзу та мобільності населення сприяє тому, що англійська мова фактично виконує функцію lingua franca, забезпечуючи ефективну міжкультурну взаємодію між представниками різних країн (European Commission, 2012).

У цьому контексті німецька мова, попри її значний економічний і культурний потенціал, поступається за пріоритетністю в освітніх системах. Вона частіше обирається як додаткова мова після англійської, рідше – французької чи іспанської, що підтверджується статистичними даними Євростату. Зокрема, згідно з даними (Eurostat, 2023), у більшості країн ЄС понад 90% учнів середньої школи вивчають англійську як першу іноземну мову, тоді як німецьку – лише близько 20–25%, переважно як другу іноземну мову.

Водночас, незважаючи на меншу популярність у системі іншомовної освіти, німецька мова зберігає важливе значення у європейському культурному та освітньому просторі. У країнах Західної Європи мотивація до вивчення німецької мови формується в умовах високого рівня багатомовності та орієнтації на міжкультурну взаємодію. Важливу роль у її популяризації відіграє культурологічний аспект, зокрема інтерес до німецькомовної літератури, філософії, науки, мистецтва та міжкультурної комунікації. У цьому регіоні німецька мова часто розглядається не лише як інструмент професійної чи академічної комунікації, а і як складова

європейської культурної та освітньої інтеграції, що сприяє формуванню стійкої інтегративної мотивації до її вивчення.

Значний вплив на формування мотивації до її вивчення мають культурні й освітні зв'язки між європейськими державами, діяльність культурних інституцій, міжнародні академічні обміни та поширення програм міжкультурної співпраці. Важливу роль у популяризації німецької мови відіграють такі організації, як Гете-Інститут (Goethe-Institut), ДААД та інші освітньо-культурні інституції, діяльність яких спрямована на підтримку міжкультурного діалогу, академічної мобільності та поширення німецької культури у європейському просторі. Через мовні курси, культурні проєкти, літературні заходи та міжнародні освітні програми вони сприяють формуванню позитивного ставлення до німецької мови та підвищенню інтересу до її вивчення.

У країнах Західної Європи німецька мова також сприймається як важливий інструмент доступу до інтелектуальної та культурної спадщини німецькомовних країн. Значний інтерес викликають німецька філософська традиція, класична та сучасна література, музичне мистецтво, кінематограф, а також досягнення у сфері науки та техніки. У цьому контексті вивчення німецької мови часто виходить за межі суто прагматичних потреб і стає елементом гуманітарної освіти та особистісного розвитку. Саме тому мотивація до її вивчення у країнах Західної Європи нерідко має інтегративний характер, пов'язаний із прагненням до міжкультурної взаємодії та долучення до європейського культурного простору (Byram, 2020; Deardorff, 2006).

Крім того, важливим чинником залишається високий рівень розвитку науки та освіти у Німеччині, Австрії та Швейцарії, що підтримує інтерес до німецької мови серед студентів, науковців і представників академічного середовища. Як зазначає Аммон, німецька мова продовжує посідати важливе місце у міжнародній науковій комунікації та функціонуванні європейського освітнього простору (Ammon, 2015). У результаті мотивація до її вивчення у країнах Західної Європи має комплексний характер і поєднує освітні, культурні, професійні та міжкультурні чинники.

Водночас економічна вага Німеччини як провідної держави Європи стимулює інтерес до німецької мови у професійній сфері. Німеччина є одним із найбільших торговельних партнерів багатьох європейських країн, що зумовлює попит на фахівців зі знанням німецької мови, особливо у сферах інженерії, медицини та міжнародного бізнесу (Ammon, 2015). Крім того, за даними ДААД, Німеччина входить до числа найпривабливіших країн для здобуття вищої освіти, що також сприяє поширенню німецької мови серед студентів.

Таким чином, у країнах Західної Європи сформувалася специфічна мовна ієрархія, в якій англійська мова займає домінуюче становище, тоді як німецька, незважаючи на свій значний потенціал, функціонує переважно як друга або третя іноземна мова. Це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підвищення мотивації її вивчення, зокрема через акцент на професійні перспективи, академічну мобільність та міжкультурну комунікацію.

У країнах Східної Європи німецька мова має більш виражене практичне значення порівняно із Західною Європою, що зумовлено специфікою соціально-економічного розвитку регіону, активними міграційними процесами та тісними економічними зв'язками з німецькомовними країнами. У цьому контексті вона функціонує не лише як засіб міжкультурної комунікації, а передусім як інструмент досягнення конкретних життєвих цілей – працевлаштування, освіти та підвищення соціального статусу.

Мотивація до вивчення німецької мови в Україні та країнах Східної Європи має переважно прагматичний характер і пов'язана з професійною реалізацією, освітніми можливостями та трудовою міграцією. Водночас сучасні українські дослідники наголошують, що ефективність навчання значною мірою залежить від поєднання зовнішньої та внутрішньої мотивації, а також використання інноваційних освітніх технологій і практично орієнтованого підходу до викладання (Шмирко & Боднарчук, 2025; Трущуненко та ін., 2023).

Одним із ключових мотиваційних чинників є трудова міграція до Німеччини та Австрії. Високий попит на іноземну робочу силу, особливо у сферах медицини, будівництва, логістики та догляду за літніми людьми, стимулює вивчення німецької мови як необхідної умови доступу до ринку праці. Згідно з даними Євростату (2023), країни Центральної та Східної Європи демонструють стабільно високі показники трудової міграції до Німеччини, що безпосередньо впливає на попит на мовні компетентності. Крім того, дослідження У. Аммона підкреслюють, що німецька мова у цьому регіоні має чітко виражену інструментальну цінність як «мова економічних можливостей» (Ammon, 2015).

Німецька мова також розглядається як важливий ресурс для здобуття якісної освіти та подальшої інтеграції в європейський освітній простір. Німеччина пропонує широкий спектр безкоштовних або відносно доступних освітніх програм, що робить її привабливою для студентів із країн із нижчим рівнем доходів. Відповідно до звітів Єврокомісії, освітня мобільність сприяє формуванню людського капіталу та підвищує шанси на успішну кар'єру в міжнародному середовищі (European Commission, 2012).

Водночас мотивація до вивчення німецької мови у країнах Східної Європи не обмежується виключно прагматичними цілями. Поряд з інструментальною мотивацією важливу роль відіграють інтегративні чинники, пов'язані з інтересом до культури, науки, літератури та міжкультурної комунікації. Сучасні підходи, зокрема концепція «Мотиваційна система «Я» у вивченні другої мови» (L2 Motivational Self System), розглядають мотивацію як динамічну систему, у якій поєднуються професійні очікування, особистісні цінності та уявлення про майбутнє «я» (Dörnyei & Otto, 1998).

Порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що у країнах Західної Європи мотивація до вивчення німецької мови має переважно функціонально-освітній характер і формується в умовах високого рівня багатомовності та домінування англійської мови як lingua franca. Натомість у країнах Східної Європи мотивація характеризується більш вираженою прагматичною спрямованістю, що пов'язано з трудовою міграцією, професійною мобільністю та доступом до освітніх можливостей у німецькомовних країнах. Водночас в обох регіонах простежується тенденція до поєднання інструментальних та інтегративних мотивів, що відповідає сучасним концепціям багатовимірної мотивації у вивченні іноземних мов. У сучасному європейському освітньому просторі німецька мова дедалі більше розглядається не лише як засіб професійної реалізації, а і як інструмент міжкультурної взаємодії та особистісного розвитку.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Отже, дослідження засвідчило, що вивчення німецької мови у країнах Східної та Західної Європи характеризується спільними тенденціями, однак має суттєві регіональні особливості. Якщо в країнах Західної Європи вивчення німецької мови часто має характер здобуття додаткової лінгвістичної компетентності (як другої або третьої іноземної після англійської), то в державах Східної Європи мотивація має

більш прагматичний вектор. Володіння німецькою мовою розглядається передусім як стратегічний ресурс для професійної мобільності, успішного працевлаштування та доступу до європейської освіти.

Встановлено, що ключовими чинниками мотивації до вивчення німецької мови є академічна мобільність, професійні перспективи, економічні можливості та культурний інтерес. При цьому сучасні наукові підходи свідчать про взаємодію інструментальної та інтегративної мотивації, які формують комплексну мотиваційну структуру особистості.

Таким чином, популярність німецької мови у сучасному європейському просторі зумовлена не лише економічною та освітньою роллю Німеччини, а й загальними тенденціями розвитку багатомовності, міжнародної мобільності та міжкультурної комунікації.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у більш детальному дослідженні впливу цифровізації освіти, міжнародної академічної мобільності та сучасних міграційних процесів на трансформацію мотивації до вивчення німецької мови у країнах Європи. Окремої уваги потребує аналіз впливу онлайн-освітніх платформ, штучного інтелекту та інтерактивних технологій на формування іншомовної компетентності здобувачів освіти. Перспективним напрямом є також вивчення регіональних особливостей мотивації до вивчення німецької мови в умовах соціально-економічних змін, а також порівняльний аналіз мовної політики європейських держав щодо підтримки багатомовності та популяризації німецької мови у системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лупійчук, С. В. (2023). *Забезпечення мотивації учнів до вивчення німецької мови та її використання у мовленні*. Київський національний лінгвістичний університет.

2. Павельчук, І. (2024). Гра як засіб мотивації вивчення німецької мови. *Молодий вчений*, *1.1* (125.1) https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6089

3. Труцуненко, І., Зінченко, О., & Задорожна, О. (2023). Вплив сучасних технологій на розвиток мовної компетенції здобувачів вищої освіти (на прикладі німецької мови). *Актуальні питання гуманітарних наук, 64*(2), 239–244. https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-37

4. Шмирко, О., & Боднарчук, Т. (2025). Професійне спрямування навчальних занять з німецької мови у контексті практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми освіти, 2*(103), 411–416.

5. Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110192988

6. Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd ed.). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BYRAM0244

7. DAAD. (2025). *Number of international students well over 400,000*. https://www.daad.de/en/press-releases/erneut-hohe-zahl-an-internationalen-studierenden-in-deutschland/

8. DAAD, & DZHW. (2025). *Wissenschaft weltoffen 2025: Facts and figures on the international nature of studies and research in Germany*. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/en/

9. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

10. Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, 4*, 43–69.

11. Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*(3), 117–135. https://doi.org/10.1017/S026144480001315X

12. Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315779553

13. European Commission. (2012). *Europeans and their languages (Special Eurobarometer 386)*. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049

14. Eurostat. (2023). *Foreign language learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics

15. Gardner, R. C. (2006). Motivation and attitudes in second language learning. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd ed., pp. 348–355). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00625-8

16. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language acquisition: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

17. Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43–68). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

18. Riemer, C. (2001). Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In C. Finkbeiner & G. Schnaitmann (Eds.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (pp. 376–398). Auer.

19. Ushioda, E. (Ed.). (2013). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137000873

20. Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning, 24*(3), 199–210. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701

Дата першого надходження статті: 12 січня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 03 березня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-10

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

КИТАЙСЬКА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена комплексному аналізу ключових характеристик китайської моделі розвитку системи вищої хореографічно-педагогічної освіти в контексті сучасних трансформацій освітньо-мистецького простору. З'ясовано, що система хореографічно-педагогічної освіти в Китаї характеризується інтеграцією національних культурних традицій із глобальними освітніми тенденціями, що забезпечує її динамічний розвиток і адаптивність. Проаналізовано провідні тенденції розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Китаї. Встановлено, що вона вирізняється глибоким зв'язком із традиційними мистецькими практиками, філософським підґрунтям педагогічної освіти, орієнтацією на національні традиції та інтеграцією мистецької й педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

Розкрито концептуальні та організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх педагогів-хореографів, що ґрунтуються на поєднанні традиційних культурних практик і сучасних освітніх інновацій. Особливу увагу приділено філософсько-педагогічним засадам китайської моделі, які базуються на ідеях гармонійного розвитку особистості, поєднанні емоційного та раціонального компонентів у навчанні, а також формуванні професійної ідентичності майбутніх педагогів-хореографів.

Окреслено специфіку функціонування системи вищої хореографічно-педагогічної освіти Китаю як складника державної культурної політики, орієнтованої на збереження національної спадщини та інтеграцію у глобальний освітній простір. Проаналізовано сучасні тенденції модернізації, зокрема переосмислення ролі викладача як фасилітатора навчання, посилення студентоцентрованого підходу, впровадження рефлексивних і конструктивістських моделей навчання. Наголошено, що зазначені особливості сприяють формуванню цілісної системи підготовки фахівців, здатних до творчої самореалізації, педагогічної діяльності та міжкультурної взаємодії.

Ключові слова*: *хореографічно-педагогічна освіта, Китай, модель, система освіти, педагогіка танцю, педагог-хореограф, тенденції, професійна підготовка, студентоцентроване навчання, міждисциплінарний підхід.

CHINESE MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER DANCE EDUCATION

The article provides a comprehensive analysis of the key characteristics of the Chinese model of higher dance education in the context of contemporary transformations in

the educational and art space. It is established that the Chinese higher dance education system is characterized by the integration of national cultural traditions with global educational trends, which ensures its dynamism and adaptability. The main trends in the development of dance education in China are analyzed. It is determined that this model is distinguished by a strong connection with traditional artistic practices, a philosophical foundation of education, an orientation toward national traditions, and the integration of arts and pedagogical training.

The conceptual and pedagogical foundations for future dance educators' training are revealed, based on the combination of traditional cultural practices and modern educational innovations. Particular attention is paid to the philosophical and pedagogical principles of the Chinese model, which are grounded in the ideas of harmonious personal development, the combination of emotional and rational components in learning, and the development of professional identity of future dance educators.

The specifics of the functioning of Chinese higher dance education are outlined as part of state cultural policy aimed at preserving national heritage and integrating into the global educational space. Contemporary modernization trends are analyzed, including the reconsidering of the dance teacher's role as a facilitator of learning, the strengthening of student-centered approaches, the development of professional identity of future specialists, and the implementation of reflective and constructivist learning models. It is emphasized that these features contribute to the development of a holistic system for training specialists in dance art who are capable of creative self-realization, pedagogical activity, and intercultural interaction.

Keywords: *dance education, China, higher education model, education system, dance pedagogy, dance educator, trends, professional training, student-centered learning, interdisciplinary approach.*

ВСТУП

Сучасні трансформації у сфері мистецької освіти зумовлюють посилення інтересу до вивчення зарубіжного досвіду підготовки педагогів-хореографів, зокрема в країнах Азії, де сформувалися унікальні освітні моделі, що поєднують багатовікові культурні традиції та інноваційні педагогічні підходи. Китай у цьому контексті демонструє високий рівень інтеграції національної культурної спадщини в систему вищої освіти, що підкреслює його значущість для порівняльно-педагогічних досліджень. Доцільність звернення до китайської моделі розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти зумовлена необхідністю осмислення глобальних змін у світовому мистецько-освітньому просторі, які характеризуються поєднанням традиційних культурних практик із сучасними інноваційними педагогічними стратегіями. В умовах посилення міжнародної академічної мобільності та інтеграційних процесів актуалізується потреба в аналізі ефективних моделей підготовки фахівців, здатних інтегрувати виконавську, педагогічну та культурологічну та інші компетентності.

Водночас процеси модернізації хореографічно-педагогічної освіти, забезпечення балансу між змістом підготовки та практичними потребами галузі, переосмислення ролі викладача, а також формування професійної ідентичності майбутніх педагогів-хореографів потребують системного наукового аналізу та узагальнення. Отже, вивчення китайського досвіду дає змогу не лише виявити ефективні практики підготовки педагогів-хореографів, а й окреслити можливості їх адаптації в умовах реформування мистецької освіти в Україні.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку китайської моделі системи вищої хореографічно-педагогічної освіти.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблеми розвитку хореографічно-педагогічної освіти в країнах Азії розглядаються у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників у межах мистецької педагогіки, психопедагогіки, культурології та компаративістики. Дослідження зосереджені на трансформації моделей підготовки фахівців, цифровізації освітнього процесу, модернізації змісту навчання, розвитку культурної грамотності та інтернаціоналізації мистецької освіти. Зокрема, Wenlun & Chen (2022) акцентують на зміні парадигми підготовки педагогів-хореографів у контексті цифрової трансформації («Internet +») та ролі нових медіа в розвитку танцювального мистецтва, що зумовлює необхідність інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. Дослідники Zhang (2021) та Gao (2016) розглядають проблеми реформування системи вищої хореографічно-педагогічної освіти в Китаї, наголошуючи на потребі підвищення якості професійної підготовки відповідно до сучасних суспільних вимог. Окремий напрям становлять дослідження історико-порівняльного характеру (Jin & Martin, 2019; Jin & Snook, 2022), у яких підкреслюється вплив глобалізаційних процесів на зміст і організацію хореографічно-педагогічної освіти та необхідність поєднання національних традицій із міжнародними освітніми стандартами. Значна увага приділяється також питанням педагогіки танцю та професійної підготовки викладачів (Jin, 2017; Li, 2025; Zhu, 2009), де акцент робиться на розвитку педагогічної рефлексії, майстерності та автономії здобувачів освіти.

У контексті сучасних освітніх трансформацій науковці Rowe et al. (2020) досліджують взаємозв'язок освітньої політики та педагогічної практики, підкреслюючи поєднання інноваційних тенденцій із елементами інституційного контролю. Наукові пошуки Zhou (2020) та Ding & Cai (2024) висвітлюють проблеми оновлення змісту освітніх програм, формування культурної грамотності та посилення гуманітарної складової хореографічної підготовки.

Узагальнення наукових підходів показало, що китайська модель вищої хореографічно-педагогічної освіти характеризується міждисциплінарністю та практичною спрямованістю з акцентом на педагогічну підготовку, фізичний розвиток і виконавську майстерність. Водночас у науковому дискурсі недостатньо представлені дослідження, присвячені індивідуальному, психофізіологічному та особистісному розвитку майбутніх педагогів-хореографів, а також інтеграції філософських засад у хореографічно-педагогічну підготовку. Сучасні наукові праці переважно фокусуються на організаційно-структурних та реформаторських аспектах освіти, тоді як питання цілісного поєднання педагогіки, філософії і мистецької практики залишаються недостатньо розробленими, що зумовлює актуальність подальших досліджень у цій сфері.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних ***методів***: бібліографічний аналіз, порівняння й узагальнення для виявлення особливостей розвитку системи вищої хореографічно-педагогічної освіти в Китаї.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Філософія хореографічно-педагогічної освіти Китаю формувалася на перетині традиційної китайської естетики, конфуціансько-етичних уявлень про виховання особистості та сучасних освітніх реформ, орієнтованих на інтеграцію у глобальний мистецько-освітній простір. Її концептуальне підґрунтя визначається

розумінням танцю не лише як художньо-виконавського мистецтва, а як засобу гармонійного розвитку людини, що поєднує тілесний, духовний, інтелектуальний та емоційний виміри. У межах китайської освітньої традиції танець розглядається як інструмент формування цілісної особистості, де особливого значення набувають дисципліна, самовдосконалення, естетична чутливість і повага до культурної спадщини. Це відповідає конфуціанській ідеї виховання «гармонійної людини», для якої мистецтво виконує функцію морального та соціального розвитку. Водночас даоські уявлення про природність, плавність і єдність руху з внутрішнім станом особистості зумовлюють орієнтацію на емоційно-тілесну автентичність танцювального вираження (Jin & Martin, 2019).

Історичний розвиток китайського танцю охоплює кілька етапів – від давнього танцю до танцю нового часу та сучасних форм, кожен з яких характеризується специфічними ознаками та в сукупності формує унікальну культурно-мистецьку спадщину Китаю. Це свідчить про його багатофункціональність і глибоку інтегрованість у культурні, соціальні й освітні процеси суспільства. Дослідники дедалі частіше дотримуються інтегративного підходу, відповідно до якого виникнення танцю є результатом взаємодії кількох чинників – релігійних практик, трудової діяльності, ігрових форм, наслідування та соціальної комунікації. У сучасних умовах філософія танцювальної освіти Китаю зазнає трансформації під впливом глобалізації, цифровізації та освітніх реформ. Особливе місце посідає принцип гармонії між технічною досконалістю та внутрішнім емоційним змістом руху. Танцювальна підготовка розглядається як процес не лише оволодіння технікою, а й формування художнього мислення, культурної ідентичності та професійної етики майбутнього фахівця.

Китайська модель хореографічно-педагогічної освіти ґрунтується на синтезі традиційних підходів і сучасних освітніх інновацій. Її визначальними характеристиками є культуроцентризм, орієнтований на збереження та розвиток національної культурної спадщини, ієрархічність педагогічної взаємодії, високий рівень дисциплінованості та вимогливості до здобувачів освіти, а також практико-орієнтована професійна підготовка, що передбачає ранню спеціалізацію. Важливою особливістю є інтеграція мистецької, культурологічної, психолого-педагогічної та фізичної підготовки педагога-хореографа.

Наприкінці XX століття система вищої освіти Китаю зазнала суттєвих трансформацій, що супроводжувалися розширенням масштабів прийому до закладів вищої освіти та переходом до етапу інтенсивного розвитку. У цьому контексті вища хореографічно-педагогічна освіта розвивалася синхронно із загальнонаціональними освітніми тенденціями, демонструючи поступове розширення, інституціоналізацію та зростання суспільної значущості. Це сприяло підвищенню статусу танцювального мистецтва та активізації професійної виконавської діяльності. За статистичними даними понад 200 закладів мистецької освіти в Китаї мають спеціалізовані факультети і відділення хореографічного мистецтва, тоді як близько 100 університетів немистецького профілю інтегрували освітні програми з навчання танцю у свою структуру, що свідчить про масштабність і системність розвитку цієї галузі. Щороку близько 8 млн абітурієнтів складають вступні іспити на мистецькі спеціальності, зокрема музичні та хореографічні, що підтверджує зростання популярності та соціальної значущості мистецької освіти в Китаї (Gao, 2016).

Науковці та практики наголошують на необхідності реформування системи хореографічно-педагогічної освіти на засадах принципів психопедагогіки, а саме:

сучасна танцювальна освіта має бути спрямована не лише на формування професійних умінь, а й на розвиток психологічної стійкості, творчого потенціалу, інтелекту та практичних здібностей. У процесі підготовки майбутніх педагогів-хореографів значну роль відіграє принцип «майстер – учень», що забезпечує передачу не лише технічних умінь, а й ціннісних орієнтацій (Zhang, 2021).

Система професійної підготовки педагогів-хореографів характеризується орієнтацією на збереження та популяризацію традиційних китайських танців; поєднанням класичної, народної та сучасної хореографії; чіткою стандартизацією освітніх програм; значною увагою до технічної підготовки, сценічної та педагогічні майстерності. Важливим є також формування здатності до інтерпретації та оцінювання танцювальних практик різних етнічних груп, що свідчить про культурологічну спрямованість підготовки та орієнтацію на міжкультурну компетентність (Ding & Cai, 2024). Опанування методик аналізу хореографічних творів і технологій їх створення сприяє розвитку аналітичного мислення та творчих умінь. Майбутні фахівці мають орієнтуватися у сучасних тенденціях розвитку танцювального мистецтва, розуміти його динаміку та сфери практичного застосування, що забезпечує їхню професійну мобільність і конкурентоспроможність (Chen, 2022). Не менш значущим є формування інформаційно-аналітичної компетентності, яка передбачає володіння методами пошуку наукової інформації, роботи з джерелами та використання даних у педагогічній і творчій діяльності (Wenlun & Chen, 2022). Розвиток творчих здібностей, уяви, критичного мислення, саморефлексії та мотивації до навчання передбачає створення умов для самореалізації через невербальні форми вираження, передачу емоційного досвіду. Стимулювання внутрішньої емоційної активності здобувачів залежить від сприятливого психологічного середовища, використання інноваційних методів і форм навчання, забезпечення зворотного зв'язу і підтримки (Yang, 2014).

Таблиця 1 відображає комплексний характер професійної підготовки педагогів-хореографів у Китаї та демонструє взаємозв'язок між професійними функціями, змістом навчання та сформованими компетентностями.

Таблиця 1

Вимоги до професійної кваліфікації педагогів-хореографів в Китаї

Основна професійна посада	Типове професійне завдання	Ключова професійна компетентність	Базова фахова дисципліна
Викладачі танцю в закладах початкової та середньої освіти; керівники танцювальних колективів при культурних центрах; організатори культурно-мистецьких заходів; учасники професійних творчих колективів; хореографи-постановники	Викладання та навчання танцю; планування культурно-мистецької діяльності; організація танцювальних конкурсів; керівництво позакласними гуртками; постановка танцювальних композицій	Педагогічні вміння; виконавська майстерність; аналітичні уміння; навички постановки хореографічної композиції; здатність до творчої інтерпретації	Психологія, педагогіка, педагогіка танцю, метдика викладання танцю, теорія навчання, китайський класичний (народний) танець, теорія та історія танцю, постановка і виконання китайського класичного танцю, сучасна хореографія

Джерело: узагальнено автором дослідження

Зазначені вимоги зумовлюють широку сферу професійної реалізації випускників, які можуть здійснювати виконавську, педагогічну, організаційно-методичну та культурно-просвітницьку діяльність. Зокрема, вони залучаються до роботи в мистецьких колективах, закладах освіти різних рівнів, культурних установах, а також до організації та проведення культурно-мистецьких заходів, хореографічного супроводу соціокультурних проєктів і розвитку аматорського танцювального руху. Таким чином, система підготовки педагогів-хореографів характеризується практико-орієнтованістю, міждисциплінарністю та спрямованістю на формування фахівця інтегрованого типу, здатного ефективно функціонувати в різних сферах професійної діяльності (Jin & Snook, 2022).

Теоретичну і практичну цінність має розроблена та обґрунтована Wang (2025) «П'ятивимірна модель розвитку талантів у вищій хореографічній освіті» («Five-Dimensional Talent Cultivation Model for Choreographic Education»). Дослідницею запропоновано модель професійної компетентності педагога-хореографа, що охоплює: 1) художньо-естетичну та культурологічну грамотність; 2) хореографічне мислення і методичну компетентність; 3) фізичну виразність і розвиток рухових здібностей; 4) технологічну інтеграцію та медіаграмотність; 5) практичні навички та здатність до реалізації проєктної діяльності. На основі ґрунтовного аналізу сучасних проблем, зокрема обмеженості змісту навчальних програм, недостатньої інтеграції творчих і технічних компонентів, а також розриву між теоретичною підготовкою і практичною діяльністю, у дослідженні сформовано цілісну систему розвитку професійних компетентностей та обґрунтовано напрями її реалізації (Wang, 2025).

Ключові тенденції трансформації хореографічно-педагогічної освіти в Китаї відображають системні зміни у підходах до підготовки майбутніх фахівців та трансформацію ролі основних суб'єктів освітнього процесу. Насамперед відбувається переосмислення функцій викладача, який дедалі більше позиціонується як фасилітатор навчання, що організовує освітню взаємодію, забезпечує педагогічний супровід і стимулює рефлексивну діяльність здобувачів. У цьому контексті викладання танцювальної педагогіки набуває багатовимірного характеру, поєднуючи формування виконавських умінь, розвиток педагогічного мислення та осмислення культурно-історичного контексту танцю, що відповідає сучасній інтегративній моделі хореографічно-педагогічної освіти, заснованій на єдності практики, теорії та рефлексії.

З'ясовано, що інтеграція музики і танцю розглядається як ефективний напрям модернізації підготовки майбутніх фахівців, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу і забезпечує цілісний розвиток здобувачів. Поєднання музичного та танцювального компонентів посилює творчі можливості здобувачів освіти, їхню естетичну чутливість, культурологічну обізнаність і виконавську майстерність. Науковцями обґрунтовано доцільність використання структурованого, поетапного та практико-орієнтованого підходу до навчання з широким застосуванням мультимедійних технологій. Важливим складником є впровадження системи динамічного оцінювання, що включає самооцінювання та взаємооцінювання, сприяючи розвитку рефлексивності та активної участі студентів у навчальному процесі. У цілому інтеграція музики в танцювальну освіту виступає чинником посилення як технічної, так і художньо-виражальної підготовки майбутніх педагогів-хореографів, що зумовлює необхідність упровадження міждисциплінарних, гнучких і студенто-центрованих підходів (Yangyang & Wong, 2025).

Важливою тенденцією є також орієнтація на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів-хореографів, що передбачає не лише підготовку виконавців, а й розвиток здатності до усвідомленого конструювання власної педагогічної діяльності. Такий підхід відображає подвійний характер професійної підготовки, де поєднуються артистична та педагогічна складові, а особливого значення набуває розвиток рефлексивності та автономії здобувачів (Zhu, 2009; Zhou, 2013).

Заслуговує на увагу дослідження Buck (2022), у межах якого автор на основі автонаративного підходу аналізує власний досвід викладання танцю в Пекінській академії танцю. Робота поєднує елементи педагогічної рефлексії, конструктивістської методології та теорії мистецької освіти, що дозволяє розглядати її як комплексне джерело для осмислення сучасних трансформацій хореографічно-педагогічної освіти. У центрі авторської концепції перебуває конструктивістський підхід до навчання, який передбачає активну взаємодію, діалогічність та спільне конструювання знань між викладачем і здобувачами освіти, що корелює із сучасними педагогічними парадигмами, у межах яких танець розглядається не лише як виконавське мистецтво, а як складний освітній феномен, що реалізується через взаємопов'язані процеси навчання, викладання та творчої інтерпретації. Концепція навчання «в, про та через танець» відображає інтегративний підхід до формування професійної компетентності майбутніх фахівців, забезпечуючи поєднання теоретичного осмислення мистецтва, практичного оволодіння виконавськими навичками та розвитку рефлексивного мислення. Автор обґрунтовує, що навчання «в танці» забезпечує розвиток технічних і виконавських умінь, «про танець» спрямоване на формування культурологічних, історичних і теоретичних знань, а «через танець» – на розвиток універсальних компетентностей, зокрема комунікації, співпраці, критичного мислення та творчості. Така модель відображає сучасні тенденції компетентнісно орієнтованої освіти та відповідає вимогам підготовки фахівців нового покоління (Buck, 2022).

У дослідженні Li (2025) висвітлено методику викладання танцю, розкрито сучасні тенденції трансформації педагогічного процесу у сфері підготовки майбутніх педагогів-хореографів. Методика викладання танцю розглядається не лише як передавання техніко-виконавських умінь, а як складний багатовимірний процес формування професійної ідентичності здобувачів, що поєднує практичний, теоретичний і рефлексивний компоненти. У цьому контексті зміст підготовки майбутніх педагогів-хореографів набуває інтегративного характеру, поєднуючи мистецький, педагогічний і особистісно-розвивальний виміри (Li, 2025).

Водночас, попри позитивні трансформаційні процеси, система підготовки майбутніх педагогів-хореографів має низку проблемних аспектів: недосконаліть змісту освіти, обмеженість сучасних методів викладання, недостатній рівень підготовки викладацького складу, нерівномірність розвитку професійних компетентностей а також неефективність механізмів зворотного зв'язку. Це свідчить про необхідність подальшого вдосконалення організаційно-методичних засад хореографічно-педагогічної освіти з метою підвищення її якості та відповідності сучасним вимогам професійної підготовки.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Китайська модель вищої хореографічно-педагогічної освіти характеризується унікальним поєднанням традиційності та інноваційності, високим рівнем професійної підготовки та глибокою культурною спрямованістю. Її ключовими ознаками є державна підтримка, поєднання традиційних і сучасних підходів, інтеграція

мистецької та педагогічної складових, орієнтація на формування творчої особистості педагога-хореографа. Вивчення й адаптація окремих елементів цієї моделі може сприяти модернізації вітчизняної системи хореографічної освіти та підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз досвіду Китаю дозволяє виокремити перспективні напрями його використання: інтеграція національних культурних традицій у зміст освіти; розвиток системи наставництва; посилення практичної складової підготовки; впровадження індивідуальних освітніх траєкторій; поєднання традиційних і цифрових технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Buck, R. (2022). *Dance pedagogy and education in China: A personal narrative of teaching in, about and through dance education*. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3193-2

2. Chen, C. (2022). Peculiarities of the training of future choreographic art specialists in higher education institutions of the People's Republic of China. *Education. Innovation. Practice, 10*(7), 50–53. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-008

3. Ding, Y., & Cai, Y. (2024). Reflections on the curriculum content of dance education majors in colleges and universities under the new curriculum standard. *Home of Drama*, *20*, 149–151.

4. Gao, Y. (2016). Reflections on the current situation of China's tertiary dance education. *The New Voice of Yue-Fu (The Academic Periodical of Shenyang Conservatory of Music), 34*(4), 160–162.

5. Jin, J. (2017). *Stepping out of the ivory tower: Meanings of teaching dance in schools in China* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Auckland, Auckland, New Zealand.

6. Jin, J., & Martin, R. (2019). Exploring the past to navigate the future: Examining histories of higher dance education in China in an internationalized context. *Research in Dance Education, 20*(2), 225–240. https://doi.org/10.1080/14647893.2019./1566304

7. Jin, J., & Snook, B. (2022). Comprehensively strengthening and improving aesthetic education in a new era: An examination of the dance education major at the Beijing Dance Academy. *International Journal of Chinese Education, 11*(3). https://doi.org/10.1177/2212585X221127451

8. Li, J. (2025). *What are Chinese tertiary dance teachers' meanings of teaching dance pedagogy within dance education majors?* The University of Auckland ResearchSpace. https://researchspace.auckland.ac.nz/server/api/core/bitstreams/1cd4a6e4-a4cb-4013-a642-4df74bea211c/content

9. Rowe, N., Xiong, X., & Tuomeiciren, H. (2020). Dancing from policy to pedagogy in China: Transgressions, surveillance and resistance from students, teachers and institutional leaders. *Policy Futures in Education, 18*(8), 995–1010. https://doi.org/10.1177/1478210320907802

10. Wang, Y. (2025). Constructing a "five-dimensional" talent cultivation model for choreographic education in Chinese higher education institutions. *Global Review of Humanities, Arts, and Society* (*GRHAS*), *1*(2), 79–102. https://doi.org/10.63802/grhas./v1.i2.14

11. Wenlun, M., & Chen, C. (2022). Changing the paradigm of the process of training future specialists in artistic disciplines in the People's Republic of China in the "Internet +" era. *Innovative Pedagogy, 53*(1), 92–95. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.17

12. Yang, Z. (2014). A brief analysis of emotional teaching in Chinese ethnic folk dance. *Sichuan University of Arts and Science Journal*, *24(2)*, 139–142.

13. Zhang, X. (2021). *Research on the reform of contemporary higher dance education and talent cultivation*. China Book Publishing House.

14. Zhou, X. (2020). Cultural literacy in dance arts from the perspective of the construction of new liberal arts. *Journal of Beijing Dance Academy*.

15. Zhou, X. (2013). *Research on teaching materials of ethnic folk dance teaching method for undergraduate dance education majors* (Master's thesis). Minzu University, Beijing, China.

16. Zhu, C. (2009). "Yan chuan shen jiao"– Discuss the teacher's demonstration in dance class. *Journal of Chengdu University: Education Science Edition, 23*(2), 85–86.

17. Yangyang, L., & Wong Mee Mee, R. (2025). Reforming dance education in Chinese higher education: Integrating music for holistic student development. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, *10*(55s), 624. https://www.jisem-journal.com/

Дата першого надходження статті: 14 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 19 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-11

Доктор філософії з освітніх наук **ТЕТЯНА КОРОІД**
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка, Україна
E-mail: tetkor2024@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6390-4766

КРЕАТИВНІ ПРАКТИКИ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ В УМОВАХ AI-ПІДСИЛЕНОГО НАВЧАННЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ КВАЛІМЕТРИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ ТА ІНДИКАТОРІВ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ СТУДЕНТІВ

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено проблему оцінювання результативності креативних практик професіогенезу здобувачів освіти й викладачів в умовах AI-підсиленого навчання. Актуальність зумовлена зростанням ролі штучного інтелекту й цифрових технологій в освітньому процесі, що потребує розроблення нових підходів до комплексного вимірювання їх професійного розвитку. Констатовано, що креативні практики професіогенезу спрямовані на формування творчого потенціалу студентів, їх критичного мислення та здатності ефективно використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. Наголошено на важливості комплексного підходу до оцінювання результативності професіогенезу, що передбачає використання кваліметричного інструментарію, інтегральних показників й можливостей AI-аналітики. Подано узагальнення ключових науковців, які досліджують креативні практики професіогенезу та розвиток творчого потенціалу студентів/педагогів. Компаративний аналіз українських і зарубіжних підходів до оцінювання результативності професійного розвитку засвідчує, що більшість науковців зосереджується на окремих компонентах професійної підготовки, насамперед цифровій компетентності.

Особлива увага приділена розробленню кваліметричного інструментарію, що включає систему критеріїв, індикаторів, рівнів результативності, інтегрального показника оцінювання. Підкреслюється, що комплексне поєднання кваліметричного підходу, системи критеріїв AI-аналітики створюють підґрунтя для об'єктивного моніторингу професійного розвитку здобувачів освіти і викладачів. Визначено можливості застосування запропонованого інструментарію в освітньому процесі, зокрема з використанням анкетування, тестування, експертного оцінювання й AI-аналітики. Встановлено, що використання інтегрального показника як зваженої суми критеріїв створює можливості для моніторингу професійного розвитку здобувачів освіти і викладачів. Стаття є внеском у розвиток теорії та практики оцінювання результативності професіогенезу в умовах AI-підсиленого навчання через обґрунтування кваліметричного інструментарію.

***Ключові слова*:** *креативні практики, професіогенез, кваліметричний інструментарій, AI-підсилене навчання, цифрова компетентність, інтегральний показник результативності, освітня аналітика, компаративний аналіз.*

CREATIVE PRACTICES IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT UNDER AI-ENHANCED LEARNING: A COMPARATIVE ANALYSIS OF QUALIMETRIC INSTRUMENTS AND INDICATORS FOR STUDENT LEARNING OUTCOMES ASSESSMENT

ABSTRACT

The article examines the problem of evaluating the effectiveness of creative practices of the professional development of learners and teachers in the context of AI-enhanced learning. The relevance of the study is substantiated by the growing role of artificial intelligence and digital technologies in the educational process, which necessitates the development of new approaches to the comprehensive measurement of their professional development. It is established that creative practices of professional development are aimed at developing students' creative potential, their critical thinking, and their ability to effectively use digital tools in professional activity. The importance of a comprehensive approach to evaluating the effectiveness of professional development is emphasized, which involves the use of qualimetric tools, integral indicators, and AI analytics capabilities. A synthesis of key scholars researching creative practices of professional development and the development of the creative potential of students/teachers is presented.

A comparative analysis of Ukrainian and international approaches to evaluating the effectiveness of professional development shows that most scholars focus on individual components of professional training, primarily digital competence. Special attention is paid to the development of a qualimetric toolkit that includes a system of criteria, indicators, levels of effectiveness, and an integral evaluation index. It is highlighted that the integrated combination of the qualimetric approach, a system of criteria, and AI analytics provides a foundation for the objective monitoring of the professional development of learners and teachers. The possibilities of applying the proposed toolkit in the educational process are identified, in particular using surveys, testing, expert evaluation, and AI analytics. It is established that the use of an integral indicator as a weighted sum of criteria creates opportunities for monitoring the professional development of learners and teachers.

Keywords**:** *creative practices, professional development, qualimetric toolkit, AI-enhanced learning, digital competence, integral performance indicator, educational analytics, comparative analysis.*

ВСТУП

Поява штучного інтелекту (ШІ) й AI-підсиленого навчання змінює процес професіогенезу студентів (ПС), хоч інструменти оцінювання результатів часто залишаються традиційними. Їх упровадження в навчальний процес радикально трансформує освіту, роблячи її більш доступною, персоналізованою, розвиваючи нові навички. Це два різні, але взаємопов'язані етапи формування й упровадження ШІ. Так, AI-підсилене навчання з використанням технологій ШІ прискорює розвиток навичок індивіда шляхом тренінгів, саморозвитку тощо. Упровадження ШІ є процесом інтеграції інструментів ШІ з метою оптимізації старих форматів і створення нових продуктів. Тож за сучасних умов цифрової трансформації вищої освіти (ВО) й активного впровадження технологій ШІ відбувається переосмислення підходів до організації освітнього процесу й оцінювання результатів навчання студентів. Особливої актуальності набуває проблема розвитку креативних практик професіогенезу майбутніх фахівців (ПМФ), що здатні ефективно діяти в умовах AI-

підсиленого навчального середовища. Використання інструментів ШІ розширює можливості освітнього процесу, сприяє персоналізації навчання, розвитку творчого мислення, творчого потенціалу (ТП), компонентом якого є емоційний інтелект (ЕІ). Відтак формуються нові моделі професійної підготовки, що спрямовані на розвиток компетентностей та творчого підходу й формування soft skills, відходячи виключно від теоретичного навчання. Водночас трансформація освітніх практик зумовлює потребу вдосконалення інструментарію оцінювання навчальних результатів студентів, зокрема шляхом використання кваліметричних підходів. У цьому контексті особливого значення набуває розроблення системи критеріїв, індикаторів та показників, що дозволяють комплексно оцінити результати ПС у процесі застосування AI (ШІ)-технологій та креативних освітніх практик. Аналіз наукових досліджень засвідчує зростання інтересу до використання кваліметричних моделей, проте питання їх застосування щодо оцінювання результатів навчання в умовах AI-підсиленого освітнього середовища потребує подальшого наукового осмислення.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є здійснення компаративного аналізу кваліметричного інструменту й індикаторів оцінювання навчальних результатів студентів у процесі реалізації креативних практик професіогенезу в умовах AI-підсиленого навчання.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичною основою дослідження стали наукові праці українських і зарубіжних учених, присвячені проблемам цифрової трансформації освіти, використання технологій ШІ в освітньому процесі, розвитку креативних практик навчання й застосування кваліметричних підходів до оцінювання навчальних результатів. Аналіз наукових джерел дозволив виокремити основні напрями дослідження проблеми креативних практик професіогенезу (КПП) в умовах AI-підсиленого навчання. У працях українських учених розглядаються питання цифровізації освіти, розвитку цифрової компетентності педагогів і дистанційного навчання, педагогічного дизайну освітнього контенту, а також використання генеративного ШІ (ГШІ) в навчанні. Їх наукові праці в цій галузі активно розробляються переважно під егідою Національної академії педагогічних наук (НАПН) України, зокрема Інституту цифровізації освіти й передових університетів країни. Зарубіжні дослідження зосереджені на інтеграції ШІ в освітні системи, розвитку AI-підсиленого навчання, застосування learning analytics, а також використанні інтелектуальних освітніх технологій для персоналізації навчального процесу й оцінювання освітніх результатів. Практичний інтерес становлять праці зарубіжних науковців щодо learning analytics й аналізу освітніх даних та ШІ, персоналізованого навчання та розвитку концепції «сумісного з людиною» ШІ (human-compatible AI), таких як: Buckingham Shum (Сіднейський технологічний університет), Luckin (Університетський Коледж Лондона), Russell (UC Berceley). Дослідження ролі ШІ в перебудові освітніх програм і впливу на розвиток AI-освіти й етики висвітлені такими науковцями, як: Bialik, Fadel, Holmes (Center for Curriculum Redesign), Li (Стенфордський університет США). Дослідження українських науковців не менш цікаві. Так, дослідження з цифрової трансформації науково-освітнього середовища, цифрової компетентності педагогів і використання цифрових інструментів для навчання, розроблення науково-методичного забезпечення цифровізації освіти й науково-методичних систем використання цифрових відкритих систем у своїх роботах подають Биков, Литвинова, Пригодій, Радкевич, Спірін, Яцишин й ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти й активного впровадження технологій ШІ особливого значення набуває розвиток КПП. Вони спрямовані на формування ТП студентів, критичного мислення і здатності ефективно використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. Аналіз наукових досліджень свідчить, що як українські, так і зарубіжні вчені приділяють увагу інтеграції AI-технологій у навчальний процес для стимулювання креативності й персоналізації освіти. Проте підходи до реалізації креативних практик й оцінювання їх результатів істотно різняться. У зв'язку з цим подано узагальнення ключових науковців, які досліджують КПП та розвитку ТП (РТП) студентів/педагогів, що дозволяє систематизувати їх внесок у цю галузь (табл. 1).

Таблиця 1

Компаративний аналіз українських і зарубіжних досліджень КПП та РТП студентів/педагогів

Країна/ університет	Напрям дослідження	Компетентність/ Навичка	Спільне/Відмінне (С/В) та значення для дослідження
1	2	3	4
О. Пінчук (Пінчук & Лупаренко, 2022)			
Україна	Дидактичний потенціал цифрового контенту, креативні підходи у навчанні	Креативність; методологічна компетентність	**С**: розвиток креативності, цифрових навичок. **В**: акцент на педагогічних методах. ***Значення***: використання цифрового контенту в креативних освітніх практиках
Л. Лупаренко (Лупаренко, 2021)			
Україна	Розвиток відкритих електронних науково-освітніх систем і використання цифрових ресурсів у навчанні	Творче мислення; цифрова компетентність	**С**: розвиток цифрових навичок, підтримка творчої діяльності студентів. **В**: акцент на відкритих електронних системах і цифровому освітньому середовищі. *Значення*: формування цифрового освітнього середовища
Т. Короід (Короід, 2026; Короід, 2025)			
Україна	Використання ГШІ для стимулювання творчості студентів; розроблення кваліметричного інструментарію для оцінювання РТП педагогів	Цифрова компетентність; інноваційне мислення	**С**: AI використовується для розвитку креативності. **В**: практичне застосування ГШІ в освітніх проєктах. *Значення*: застосування AI для стимулювання творчості студента
R. Luckin (Luckin, 2017)			
UK / University College London	Інтеграція AI щодо розвитку творчих компетентностей (готовність до ШІ)	Креативність; цифрові компетентності	**С**: розвиток креативності через AI. **В**: технологічний акцент на AI-платформах. *Значення*: концепція AI-підсиленого значення

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
S. Buckingham Shum (Buckingham Shum & Ferguson, 2012)			
Australia / University of Technology, Sydney	Креативне мислення у цифрових освітніх середовищах	Творче та критичне мислення	**С**: розвиток творчого мислення. **В**: цифрові освітні платформи. *Значення*: аналітична підтримка освітніх процесів
R. S. Baker (Baker & Inventado, 2014)			
USA / University of Pennsylvania	Аналіз освітніх даних для персоналізованого навчання; learning analytics	Аналітичні навички; цифрові компетентності	**С**: використання цифрових технологій для підтримки навчання; **В**: застосування аналітики освітніх даних для оцінювання результатів навчання. *Значення*: інструменти оцінювання результатів навчання

Джерело: розроблено актором дослідження

Аналіз наукових досліджень, представлених у таблиці свідчить про те, що як українські, так і зарубіжні науковці, розглядають КПП як важливий чинник РТП студентів і педагогів. Водночас у зарубіжних дослідженнях більше уваги приділяється використанню технологій ШІ, learning analytics й аналітики освітніх даних, тоді як українські науковці зосереджуються переважно на педагогічних і методичних аспектах розвитку креативності. Це дає підстави стверджувати про необхідність інтеграції педагогічних підходів і цифрових технологій у комплексні моделі оцінювання результатів професіогенезу в умовах AI-підсиленого навчання.

Попри значну кількість досліджень, недостатньо розробленими залишаються кваліметричні інструменти оцінювання результативності КПП студентів і педагогів в умовах AI-підсиленого навчання. У межах даного дослідження КПП розглядаються як інтегрована система інноваційних педагогічних дій, методів і цифрових інструментів, що спрямовані на розвиток творчого мислення, професіоналізму цифрової компетентності як викладачів, так і студентів. Тож модель КПП забезпечує цілісність професіогенезу (табл. 2):

Таблиця 2

Структурно-функціональна модель креативних практик професіогенезу (ППК)

Компонента	Здатність	Стимулювання
Когнітивний	Професійний розвиток, міждисциплінарне мислення	Критичне та творче мислення, робота в команді
Креативно-діяльнісний	Інноваційна педагогічна діяльність	Підвищення якості навчання, творчий пошук, саморозвиток, конкурентоспроможність
Цифровий	Використання технологій ШІ	Розвиток інноваційних підходів
Рефлексивно-оцінювальний	Самоаналіз, оцінювання результатів діяльності	Потреба у професійному розвитку, самовдосконалення
Ціннісно-мотиваційний	Безперервний розвиток	Професійні установки, конкуренція, самовдосконалення

Джерело: розроблено автором дослідження

Пінчук та ін. підкреслюють, що «на щорічній конференції Google I/O 2018В Mountain View керівник підрозділу AR і VR компанії Google К. Бейвор зазначив, що VR/MR/AR/XR не є окремими і чітко визначеними. Це – «зручні ярлики для різних точок спектру». Різноманітність же можливих форм реальності, породжених розвитком інформаційно-комунікативних технологій, обмежена лише нашою уявою» (Пінчук, Лупаренко, 2022, с. 44). У контексті авторського бачення XR-технології (VR/AR/MR) розглядаються як потужний інструмент моделювання професійних ситуацій, що сприяє розвитку креативності й формуванню досвіду прийняття педагогічних рішень.

Відтак, розроблено авторську формулу, а також відповідний кваліметричний інструментарій оцінювання результативності КПП, що базується на системі критеріїв й індикаторів (табл. 3):

Таблиця 3

Кваліметричний інструментарій оцінювання результативності КПП

Критерій	Значущість критерію	Індикатор	Рівень результативності	Показник результативності (0–1)
Когнітивний	$K_i = 0{,}20$	Рівень професійних знань	Низький 0–0,25 (*фрагментарні знання*); Середній 0,26–0,50 (*потреба в подальшому розвитку*); Високий 0,51–0,75 (*системне використання КПП у професійному розвитку*); Творчий 0, 76–1,00 (*здатність до самостійного творчого процесу*)	P_i
Креативний	$K_2 = 0{,}20$	Оригінальність рішень, генерація ідей		P_2
Цифровий (AI-орієнтований)	$K_3 = 0{,}20$	Упровадження та використання AI		P_3
Діяльнісний	$K_4 = 0{,}20$	Уміння застосовувати КПП на практиці		P_4
Рефлексивний	$K_5 = 0{,}20$	Професійна рефлексія		P_5
Інтегральний	$\Sigma = 1$	Рівень професійного розвитку		$ІКПП = \Sigma (K_i \cdot P_i)$

Джерело: розроблено автором дослідження

Значущість критеріїв у межах кваліметричного інструментарію визначено як рівнозначну (0,20), що зумовлено їх взаємодоповнювальним характером й однаковою важливістю для забезпечення цілісності процесу професіогенезу в умовах AI-підсиленого навчання: $K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 = 1$ $\sum 5K_i = 1$. Якщо диференціація вагових коефіцієнтів зумовлена підвищеною значущістю креативного й цифрового компонентів у контексті AI-підсиленого навчання, то вони можуть мати найвищу вагомість (по 0, 25); відповідно когнітивний – 0,20, а діяльнісний і рефлексивний по –0,15. Відтак показник результативності (P) є надзвичайно важливим, оскільки узагальнює кількісні результати оцінювання за кожним критерієм, забезпечуючи можливість обчислення інтегрального показника результативності КПП. P являється числовим

значенням від (0–1) і відображає рівень сформованості відповідного критерію на основі вимірюваних індикаторів.

Показник результативності визначається за результатами діагностичних методик, психолого-педагогічного інструментарію (анкет, тестів, експертного оцінювання, AI-аналітики). Також *P* відповідає рівням результативності (низькому, середньому, високому, творчому) та використовується для обчислення інтегрального показника результативності. Для узагальнення результатів доцільно використовувати інтегральний показник результативності КПП: $ІКПП = i = 1\sum nK_i \cdot P_i$, де *ІКПП* – інтегральний показник результативності КПП; K_i – значущість (ваговий коефіцієнт) інтегрального критерію; P_i – нормалізоване значення показника за інтегральним критерієм; *N* – кількість критеріїв; $\sum \kappa = 1$.

Інтегральний показник результативності КПП визначається як зважена сума нормалізованих показників за кожним критерієм, що забезпечує комплексеу оцінку рівня професійного розвитку як студента, так і викладача. Відтак доцільно здійснити компаративний аналіз підходів зарубіжних й українських науковців до оцінювання результативності навчання, розвитку креативності, цифрової компетентності в умовах AI-підсиленого освітнього середовища (табл. 4):

Таблиця 4

Компаративний аналіз кваліметричних інструментів та індикаторів оцінювання

Автор/Модель	Країна	Суть	Підхід/ Компетентність	Ваговий коефіцієнт/ Інтегральний показник	Урахування креативності
О. Пінчук, Л. Лупаренко (Пінчук & Лупаренко, 2022; Лупаренко, 2021)	Україна	XR у педагогічній підготовці	Цифрова компетентність; акцент на моделювання професійних ситуацій	Ні	Так
В. Биков (Биков & Буров, 2021)		Цифрова компетентність, цифрове середовище	Компетентнісний/ інформаційно-цифрова		
TRACK (Koehler et al., 2013).	США	Інтеграція технологій	Цифрова компетентність; акцент на інтеграції технологій у педагогічній діяльності		
DigCompEdu (Redecker, 2017)	ЄС	Цифрова компетентність педагогів	Цифрова компетентність		
Авторська модель КПП	Україна	Професіогенез в умовах AI	Системний підхід до оцінювання/компетентнісний	Так	

Джерело: розроблено автором дослідження

Компаративний аналіз українських і зарубіжних підходів до оцінювання результативності професійного розвитку засвідчує, що більшість науковців зосереджується на окремих компонентах професійної підготовки, насамперед цифровій компетентності. Водночас вони не передбачають інтегрального кваліметричного показника, що ускладнює комплексний моніторинг професіогенезу. Що стосується розробленого авторського кваліметричного інструментарію з інтегральним показником, то йдеться про забезпечення системного оцінювання через зважену сукупність критеріїв (таблиця 3). Морзе та ін. виокремлюють різні цілі оцінювання, доводячи, що «нова освітня стратегія України передбачає зміни підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності студентів» (Морзе та ін., 2019, с. 203). Відтак інтеграція AI в освітні системи сприяє формуванню креативних навичок і відкриває нові можливості для аналітики навчальних результатів (OECD, 2021). Биков та ін. теж акцентують на розвитку цифрового освітнього середовища (Биков & Буров, 2021). До того ж K. Tzafilkou et all доводять, що цифрова компетентність учителя є суттєвою умовою ефективного застосування технологій в освіті. Важливим є підхід UNESCO IST CFT 2018 (Tzafilkou, 2023), що структурує цифрову компетентність у контексті професійної діяльності вчителя. Короід зазначає, що «ефективне управління якістю можливе на основі наявності в особистості ідеалів у професії як суттєвого елементу ціннісного компонента її ТП. Цінності є фундаментом загальної культури, бо їх трансцендентність є універсальним імперативом індивідуальної свідомості, що виконують функцію її організації. Через це дуже потрібне професійне самовдосконалення, коли відбувається формування професійної компетентності» (Короід, 2025, с. 30). Також Asagar у своєму дослідженні пропонує цінний ресурс для освітян, які прагнуть узгодження професійного розвитку із цифровою трансформацією (Asagar, 2025). Таким чином, зарубіжні дослідження акцентують на необхідності інтеграції аналітики навчальних даних й інструментів ШІ для підвищення точності оцінювання й персоналізації освітніх траєкторій. У цьому контексті особливої актуальності набуває розроблення кваліметричних моделей для поєднання якісних і кількісних показників щодо забезпечення нормалізації результатів.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

У результаті дослідження обґрунтовано доцільність використання кваліметричного підходу до оцінювання результативності креативних практик професіогенезу в умовах AI-підсиленого навчання. Здійснений компаративний аналіз українських і зарубіжних підходів засвідчив, що існуючі методики переважно орієнтовані на оцінювання окремих складових професійної підготовки, передусім цифрової компетентності, що свідчить про відсутність забезпечення цілісного кількісно-якісного вимірювання результатів професіогенезу. У цьому контексті розроблений кваліметричний інструментарій, що базується на системі взаємопов'язаних критеріїв, індикаторів і рівнів результативності, дозволяє здійснювати комплексну діагностику сформованості когнітивного, креативного, цифрового, діяльнісного й рефлексивного компонентів. До того ж, подано авторську формулу інтегрального показника результативності КПП. Значущість критеріїв визначено як рівнозначну (K = 0,20), що забезпечує цілісність і збалансованість оцінювання. Інтегральний показник КПП обчислюється як зважена сума показників за кожним критерієм, що дозволяє здійснювати комплексний моніторинг професіогенезу студентів і викладачів в умовах AI-підсиленого навчання. Саме запропонований підхід передбачає нормалізацію показників у діапазоні від 0 до 1 та їх подальше агрегування через інтегральний

показник результативності, що забезпечує об'єктивність, порівнюваність, динамічність оцінювання. Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням цілісної моделі креативних практик професіогенезу в умовах AI-підсиленого навчання, у структурі якої кваліметричний інструментарій виконуватиме оцінювальну функцію. Подальшого вивчення потребують питання її адаптації до різних освітніх середовищ із використанням AI-аналітики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В., & Буров, О. (2021). Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 11-22. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-11-22

2. Гаврилишена, О. (2023). Електронний підручник як чинник формування цифрової компетентності вчителя. *Імідж сучасного педагога, 4* (205), 93–100. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-93-100

3. Лупаренко, Л. (2021). Еволюція відкритих електронних науково-освітніх систем і їх використання у вітчизняному освітньому просторі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, *25*(2), 236-272. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v25i2.775

4. Короід, Т. (2025). Кваліметрія як педагогічний підхід до визначення рівня розвитку творчого потенціалу вчителів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, *42*, 27–38. http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13453

5. Короід, Т. (2026). Компаративний аналіз інтеграції генеративного ШІ у системи професійної підготовки педагогів: світові практики й перспективи України. *Освіта. Інноватика. Практика*, *14*(3), 65–73. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-009

6. Морзе, Н., Вембер, В., & Гладун, М. (2019). Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Open educational e-environment of modern University, special edition,* 202-214. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27991/1/Morze_N_Vember_V_Boiko_M_VOESSU_Specvipusk_2019_FITU.pdf

7. Пінчук, О., & Лупаренко, Л. (2022). Дидактичний потенціал використання цифрового контенту з доповненою реальністю. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 39-57. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-39-57

8. Цифрова трансформація освіти та науки: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції. (2023). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0a2a3ac0-31f3-4d9f-828d-e8fab940d9bc/content

9. Asagar, M. S. (2025). Digital Competence in Education: A Comparative Analysis of Frameworks and Conceptual Foundations. *Synergy International Journal of Multidisciplinary Studies, 2*(1), 9–23. https://doi.org/10.63960/synergyint.j.multidiscip./stud..v2i1.34

10. Baker, R. S., & Inventado, P. S. **(**2014). Educational data mining and learning analytics. Learning analytics: From research to practice, 61–75. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-3305-7_4

11. Buckingham Shum, S., & Ferguson, R. (2012). Social Learning Analytics. *Journal of Educational Technology* & Society, *15*, 3–26. https://dl.acm.org/doi/10.1145/2330601.2330616

12. Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, *193*(3), 13–19. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002205741319300303

13. Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, *1*(3), 1–3. https://www.researchgate.net/publication/ 314088884_/ Towards_artificial_intelligence-based_assessment_systems

14. OECD. (2021). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. *Paris: OECD Publishing.* https://www.oecd.org/en/publications/serials/oecd-digital-education-outlook_0ce70697.html

15. 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

16. Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies, 28*(12), 1–24. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Дата першого надходження статті: 24 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 25 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-12

Доктор філософії з освітніх наук **МАЙЯ СОВА**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: maiiasova8@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9643-879X

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ: НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито особливості іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору на прикладі вивчення китайської мови як іноземної. Окреслено значення іншомовної підготовки як стратегічного чинника формування міжкультурної компетентності, академічної мобільності та професійної конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Підкреслено, що посилення освітніх, економічних і культурних зв'язків між Україною та Китаєм актуалізує потребу в розширенні програм із вивчення китайської мови у закладах вищої освіти.

Встановлено, що специфіка китайської мови (тональна фонетична система, ієрогліфічне письмо, особливості граматичної структури) зумовлює необхідність спеціально організованої методичної системи навчання, яка передбачає поетапне засвоєння мовного матеріалу, розвиток когнітивних стратегій та системне формування мовленнєвих умінь. Ефективність іншомовної підготовки забезпечується поєднанням традиційних, комунікативних та інноваційних (цифрових, інтерактивних, проєктних) методів навчання.

Доведено, що використання цифрових освітніх технологій, мобільних застосунків, автентичних ресурсів і платформ змішаного навчання сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, розвитку їхньої автономності та активізації міжкультурної взаємодії. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціокультурна складова, яка забезпечує формування здатності до ефективної комунікації в міжнародному освітньому середовищі. Окреслено досвід організації викладання китайської мови у Хмельницькому національному університеті в межах співпраці з Інститутом Конфуція, що передбачає поетапне формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

З'ясовано, що перспективами подальших досліджень є поглиблене вивчення дидактичного потенціалу штучного інтелекту в навчанні китайської мови, розроблення адаптивних цифрових освітніх середовищ, а також дослідження моделей змішаного та дистанційного навчання китайської мови в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

Ключові слова*: *інтернаціоналізація освіти; іншомовна підготовка; китайська мова як іноземна; міжкультурна компетентність; комунікативна компетентність; цифрові освітні технології; автентичні матеріали; академічна мобільність.

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION: TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The article explores the specifics of foreign language training of higher education students in the context of internationalization of the educational space, based on learning Chinese as a foreign language. The significance of foreign language training is outlined as a strategic factor in developing intercultural competence, academic mobility, and the professional competitiveness of future specialists. It is emphasized that the strengthening of educational, economic, and cultural ties between Ukraine and China actualizes the need to expand Chinese language programs in higher education institutions.

It is established that the specific features of the Chinese language (tonal phonetic system, logographic writing system, and grammatical structure) require a specially organized methodological framework that involves step-by-step acquisition of language material, development of cognitive strategies, and systematic development of communicative skills. The effectiveness of foreign language training is ensured through a combination of traditional, communicative, and innovative (digital, interactive, project-based) teaching methods.

It is demonstrated that the use of digital educational technologies, mobile applications, authentic resources, and blended learning platforms contributes to increasing students' motivation, developing learner autonomy, and enhancing intercultural interaction. The sociocultural component plays an important role in this process, ensuring the development of effective communication skills in an international educational environment. The article presents the experience of teaching Chinese at Khmelnytskyi National University in cooperation with the Confucius Institute, which provides step-by-step development of students' foreign language communicative competence.

It is determined that future research should focus on an in-depth study of the pedagogical potential of artificial intelligence in Chinese language instruction, the development of adaptive digital learning environments, and the exploration of blended and distance learning models for Chinese language teaching in the context of the internationalization of higher education.

Keywords**:** *internationalization of education, foreign language training, Chinese as a foreign language, intercultural competence, communicative competence, digital educational technologies, authentic materials, academic mobility.*

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена сучасними процесами глобалізації, інтернаціоналізації освіти та розширенням міжкультурної взаємодії, що посилює роль іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення китайської мови як однієї з провідних мов міжнародної комунікації, що зумовлено зростанням економічного, політичного та культурного впливу Китай у світовому просторі.

Підготовка фахівців, здатних до ефективної міжкультурної комунікації з представниками китайськомовного середовища, є важливим чинником інтеграції України у глобальний освітній та економічний простір. Водночас навчання китайської мови як іноземної характеризується низкою специфічних труднощів, зумовлених відмінностями у мовній системі, ієрогліфічною писемністю, фонетичними

особливостями та культурними контекстами, що потребує розроблення ефективних дидактичних підходів і методик викладання. Актуальність проблеми посилюється необхідністю модернізації змісту іншомовної підготовки у закладах вищої освіти, впровадження інноваційних освітніх технологій, а також інтеграції міжкультурного компоненту в процес навчання. Особливого значення набуває формування не лише мовної, а й міжкультурної компетентності, що забезпечує готовність здобувачів освіти до професійної діяльності в умовах глобалізованого світу.

Збільшення ролі Китаю у світовій економіці, наукових дослідженнях і культурних обмінах зумовлює посилення політики щодо іншомовної підготовки. Зростання інтересу до китайської мови засвідчує стрімке збільшення кількості студентів, підвищений попит на викладачів китайської мови, запровадження міжнародних іспитів із китайської мови як іноземної в різних країнах світу.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні особливостей іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти у процесі навчання китайської мови як іноземної, а також у виявленні ефективних підходів, методів і технологій, що забезпечують формування мовної та міжкультурної компетентності.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичний аналіз автентичних джерел засвідчив, що проблематика навчання китайської мови як іноземної є предметом активних наукових досліджень як у міжнародному, так і в китайському науковому дискурсі. Зокрема, у працях Chen (2018), Fan (2020), Grenfell & Harris (2015), Han & Tsukada (2020), Han (2018), Hao et al. (2010), Huang (2018), Jia & Feng-his (2016), Leminen & Bai (2023), Li (2022), Liu (2017), Ryan & Deci (2000), Wang (2018), Wang et al. (2019), Zhang et al. (2022), Zhao (2016) обґрунтовано підходи до розвитку мотивації здобувачів освіти засобами комунікативних завдань, висвітлено ефективні навчальні стратегії, розкрито значення міжкультурного компонента у викладанні, а також проаналізовано можливості використання ігрових та онлайн-технологій у процесі навчання китайської мови. Вагомий внесок у розвиток теорії і практики мовної підготовки здійснили провідні китайські науковці, серед яких Wang (навчання китайської мови в бізнес-контексті), Zhao (розроблення освітніх програм і матеріалів з китайської мови як іноземної), Li (використання цифрових платформ, зокрема MOOC і XuetangX, у формуванні мовних компетентностей), C. Liu (інтеграція мовної та культурної підготовки), X. Liu (дослідження ефективності навчання іноземних студентів), Fan (вплив інтерактивних методів на результативність навчання), Chen (методика викладання із застосуванням мультимедійних технологій), Zhang (підготовка викладачів і міждисциплінарні підходи), Huang (упровадження інноваційних технологій у мовну освіту), що комплексно відображає сучасні тенденції розвитку китайськомовної підготовки в умовах цифровізації та інтернаціоналізації освіти**.**

Досягнення поставленої мети потребувало використання таких *методів* дослідження, як аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для роботи з науковою літературою, нормативно-правовими документами, фактами й даними; компаративний аналіз – для вивчення й узагальнення вітчизняних і зарубіжних підходів до окреслення методичних засад іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти у процесі навчання китайської мови як іноземної, а також виявлення ефективних підходів, методів і технологій, що забезпечують формування мовної та міжкультурної компетентності.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Методика навчання китайської мови як іноземної суттєво відрізняється від методик викладання європейських мов, що зумовлено її структурно-типологічними та графічними особливостями, передусім ієрогліфічною системою письма та тональною фонетикою. Специфіка іншомовної підготовки полягає у необхідності одночасного й збалансованого формування всіх мовних компонентів – фонетичного, лексичного, граматичного та графічного, які в сукупності забезпечують розвиток умінь усної комунікації (Jia & Feng-his, 2016). Вивчення китайської мови органічно поєднує навчання говоріння і письма вже на початкових етапах, оскільки ієрогліфіка виступає не лише засобом фіксації мовлення, а й важливим інструментом його засвоєння. У цьому контексті письмо розглядається не як самоціль, а як дидактичний засіб підтримки мовленнєвої діяльності, зокрема запам'ятовування лексичних одиниць і підготовки усних висловлювань.

Особливу складність для здобувачів освіти становить опанування ієрогліфічної системи, що вимагає сформованості навичок розпізнавання графічних елементів, ключів і структурних компонентів знаків. Важливим завданням викладача є добір ефективних методів і прийомів навчання ієрогліфіки, які враховують когнітивні особливості студентів. Доцільним у цьому аспекті є використання методу «think-aloud» («出声思维»), що передбачає вербалізацію мисленнєвих процесів і актуалізацію попереднього досвіду для кодування та запам'ятовування ієрогліфів. Ефективність такого підходу посилюється застосуванням стратегій транслінгвування, які сприяють інтеграції різних мовних ресурсів і розвитку довготривалої пам'яті.

З огляду на розбіжність між графічною формою та звучанням, наявність традиційного і спрощеного письма, значну кількість знаків і складність їхньої структури, процес засвоєння ієрогліфіки потребує залучення різних когнітивних механізмів і видів пам'яті. Водночас високе когнітивне навантаження може обмежувати використання стратегій вищого рівня, що підкреслює необхідність науково обґрунтованого добору методів навчання (Grenfell & Harris, 2015). Отже, ефективна організація іншомовної підготовки у процесі навчання китайської мови передбачає інтеграцію мовного та когнітивного підходів, що забезпечує цілісне формування мовної та міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти.

Результати сучасних наукових досліджень засвідчують, що в навчанні китайської мови як іноземної застосовується комплекс стратегій, зокрема орфографічні, семантичні, мнемічні, фонологічні та метакогнітивні, які забезпечують багатовимірний характер іншомовної підготовки. Особливого значення набувають метакогнітивні стратегії, що дають змогу здобувачам освіти усвідомлено планувати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність, зокрема добір і використання когнітивних стратегій під час засвоєння китайської лексики (Zhang et al., 2022). Ефективність формування лексичної компетентності на початковому етапі підвищується за умови використання методу «character-based» (基于笔画), який передбачає поетапне опанування графічної системи: від вивчення базових рисок (вісім основних і похідні їх комбінації) до засвоєння ключів та простих і складених ієрогліфів. Уведення нових лексичних одиниць супроводжується їх комплексним аналізом – фонетичним, граматичним і словотвірним, семантичним тлумаченням, поясненням функціонування у мовленні (на рівні словосполучень і речень), а також зіставленням із рідною мовою, що сприяє глибшому розумінню та запам'ятовуванню мовного матеріалу (Han & Tsukada, 2020; Wang, 2018).

Методика навчання китайської мови як іноземної ґрунтується на інтеграції різних дидактичних принципів і підходів, зокрема диверсифікації, апроксимації, варіативності вправ, асоціативного навчання, перекладного та комунікативного методів, багаторазового повторення, ігрових технологій, мнемотехніки, проблемно-орієнтованого навчання та кейс-методу (Han, 2018; Hao et al., 2010). В умовах цифровізації освіти важливим компонентом іншомовної підготовки стає використання цифрових ресурсів – мобільних застосунків, онлайн-платформ, освітніх програм і соціальних мереж, що забезпечують інтерактивність і безперервність навчання. Зокрема, ефективним є застосування ігрових та візуалізованих форм подання матеріалу (відео, анімації, динамічна наочність), які сприяють засвоєнню складних ієрогліфічних структур і підвищують мотивацію студентів до навчання (Huang, 2018).

Використання прийомів візуальної мнемотехніки у навчанні китайської мови як іноземної передбачає формування індивідуалізованих асоціативних зв'язків, що ґрунтуються на уяві та творчих здібностях здобувачів освіти, і сприяє ефективнішому засвоєнню ієрогліфічної системи письма. Зокрема, аналіз структури ієрогліфів через їх графічні компоненти (ключі та складники) забезпечує усвідомлене опанування семантики знаків. Наприклад, ієрогліф 邑（阝）(yì) інтерпретується як ідеограма, утворена поєднанням графем 口 («місто», «об'єкт») і 巴 («влада»), що в узагальненому значенні відображає «місце перебування володаря», тобто центральне місто або столицю. Подібним чином ієрогліф 男 («чоловік») складається з компонентів 田 («поле») та 力 («сила»), що відображає традиційні уявлення про фізичну працю як характерну діяльність чоловіків. Ієрогліф 書 («книга») утворений поєднанням графем 聿 («писати») і 曰 («говорити»), тоді як знак 筆 («пензель») містить компонент 聿 у поєднанні з 竹 («бамбук»), що вказує на матеріал виготовлення письмового знаряддя в традиційній культурі Китаю. Таким чином, мнемотехнічні прийоми сприяють трансформації абстрактних графічних символів у наочні образи, формуванню асоціативних рядів і закріпленню навчального матеріалу шляхом багаторазового відтворення (Leminen & Bai, 2023).

Ефективним доповненням до зазначених підходів є використання методу лінгвістичних загадок («猜字谜»), який активізує когнітивну діяльність студентів і сприяє глибшому розумінню структури ієрогліфів. Такі загадки, побудовані на омонімії, полісемії або графічній структурі знаків, забезпечують інтеграцію форми, звучання та значення ієрогліфів у процесі їх засвоєння. Наприклад, загадка «一只狗四张嘴» («одна собака, чотири роти») відсилає до ієрогліфа 器 (qì), що складається з компонента 犬 («собака») та чотирьох графем 口 («рот»). Первісне значення, пов'язане з образом «гавкаючого собаки», у процесі мовного розвитку зазнало семантичної трансформації та набуло сучасних значень «інструмент», «здібності», «обдарованість». Використання таких прийомів сприяє не лише запам'ятовуванню графічних елементів, а й формуванню аналітичного мислення, міжкультурної обізнаності та стійких когнітивних зв'язків у процесі іншомовної підготовки.

Навчання китайської мови як другої іноземної пов'язане з низкою об'єктивних труднощів, зумовлених її типологічною своєрідністю. По-перше, фонетична система китайської мови характеризується наявністю чотиритонової організації та специфічними артикуляційними особливостями, що ускладнює її засвоєння студентами, для яких рідна мова не має тонального компонента. По-друге, ієрогліфічне письмо потребує принципово іншого підходу до навчання порівняно з

алфавітними мовами, оскільки передбачає опанування складної графічної системи та формування спеціальних навичок читання і письма. По-третє, граматична система китайської мови, зокрема відсутність флексій, часових форм і специфіка синтаксичних структур, може спричиняти труднощі у формуванні мовної компетентності. Додатковим чинником виступає інтерференція першої іноземної мови, коли студенти, які вже володіють, наприклад, англійською мовою, несвідомо переносять її граматичні та лексичні моделі на китайську.

У зв'язку з цим методика навчання китайської мови як іноземної має враховувати фонетичні, лексико-граматичні та культурні особливості мови, а також спиратися на інтеграцію сучасних педагогічних підходів. Використання комбінованих стратегій навчання, інноваційних методів і цифрових технологій сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та його адаптації до потреб сучасних здобувачів вищої освіти.

Сучасні підходи до викладання китайської мови передбачають активне впровадження технологій цифрового навчання, зокрема використання платформ онлайн-освіти (наприклад, Moodle, Coursera, EdX), мобільних застосунків (зокрема WeChat Mini Programs), а також інструментів на основі штучного інтелекту, включаючи AI-асистентів, що підтримують індивідуалізацію навчання. Важливим напрямом є застосування технології змішаного навчання (blended learning), а також підходу CLIL, який передбачає інтеграцію мовного та предметного навчання. Значущу роль відіграє залучення носіїв мови до освітнього процесу, що сприяє розвитку автентичної комунікативної компетентності студентів. Поряд з цим ефективність навчання забезпечується використанням традиційних і водночас модернізованих методів, серед яких аудіовізуальні технології, проєктне навчання, гейміфікація та метод занурення (immersion method). Особливу результативність демонструє саме метод занурення, що передбачає створення освітнього середовища з максимальним використанням китайської мови у навчальній та позанавчальній діяльності. Такий підхід реалізується через повне мовне занурення на заняттях, культурне занурення (участь у традиційних заходах, майстер-класах, міжкультурних практиках), віртуальне середовище (VR-технології, онлайн-комунікація з носіями мови, автентичний медіаконтент), а також тандемне навчання. Це забезпечує природне засвоєння мовного матеріалу, інтенсифікацію мовленнєвої практики та формування готовності до реального міжкультурного спілкування.

До інтерактивних методів навчання китайської мови як іноземної належать гейміфікація, технологія «перевернутого класу», кейс-метод і проєктне навчання, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та підвищення ефективності іншомовної підготовки. У сучасному освітньому дискурсі особливу увагу привертає гейміфікація як інноваційний підхід, що передбачає інтеграцію ігрових механік у навчальний процес. Поєднання гейміфікації з навчальними іграми сприяє зростанню мотивації до вивчення китайської мови, підвищує рівень залученості студентів та забезпечує інтерактивність засвоєння мовного матеріалу. Водночас ефективність зазначених методів зумовлена їх взаємодоповнювальним характером: якщо гейміфікація орієнтована на мотиваційний і емоційний аспекти навчання, то такі технології, як «перевернутий клас», кейс-метод і проєктне навчання, сприяють розвитку аналітичного мислення, самостійності та здатності до практичного застосування знань. У цьому контексті трансформація навчальної діяльності від моделі «пасивного сприйняття» до «активного вибору» узгоджується з

положеннями теорія самодетермінації (Ryan & Deci, 2000), відповідно до яких внутрішня мотивація формується за умов автономії, компетентності та соціальної залученості здобувачів освіти.

Зазначені підходи також сприяють індивідуалізації навчання, врахуванню освітніх потреб студентів і зумовлюють зміну ролі викладача – від транслятора знань до фасилітатора, організатора та модератора навчального процесу. Таким чином, інтерактивні методи навчання китайської мови забезпечують перехід до студентоцентрованої моделі освіти, що відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої школи.

У Хмельницькому національному університеті вивчення китайської мови запроваджено з 2021 року в межах співпраці з Інститутом Конфуція Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Освітній процес реалізується через вибіркову дисципліну «Китайська мова» (за рівнями), спрямовану на формування іншомовної комунікативної компетентності, що охоплює навички аудіювання, говоріння, читання і письма, а також розвиток соціокультурної обізнаності студентів.

Зміст навчання структуровано за рівневим принципом (Рівні 1–3) із поступовим ускладненням мовного матеріалу: від опанування базових фонетичних, лексичних і граматичних одиниць до формування здатності до розгорнутого мовлення та підготовки до міжнародного іспиту HSK. Особливу увагу приділено засвоєнню ієрогліфічної писемності, розвитку навичок аудіювання та формуванню міжкультурної компетентності через інтеграцію культурологічного компонента.

Ефективність навчання забезпечується поєднанням традиційних та інноваційних методів, зокрема комунікативного, проєктного, ігрового, кейс-методу, методу занурення, а також використанням цифрових технологій і ресурсів (мобільні застосунки, онлайн-платформи, мультимедійні засоби). Активно застосовуються інтерактивні форми роботи: сторителінг, гейміфікація, квест-технології, мікронавчання, що сприяють підвищенню мотивації студентів і розвитку їх автономності в навчанні.

Особливості вивчення китайської мови як іноземної зумовлюють низку об’єктивних труднощів, зокрема: відсутність фонетичних аналогів у рідній та першій іноземній мовах; складність ієрогліфічної системи письма, що потребує спеціальних стратегій засвоєння; істотні відмінності синтаксичної структури порівняно з європейськими мовами; наявність тональної системи, яка впливає на смисло-розрізнення мовних одиниць.

У процесі викладання китайської мови ключового значення набуває підтримання високого рівня навчальної мотивації студентів. З цією метою до освітнього процесу інтегруються мобільні застосунки (зокрема «Drops», «Duolingo», «ELSA»), які сприяють розвитку фонетичних, лексичних і граматичних навичок та забезпечують можливості для самостійної роботи у позааудиторний час. Важливу роль у формуванні іншомовної компетентності відіграє використання автентичних джерел, що розширює культурний кругозір здобувачів освіти. У цьому контексті застосовуються інформаційні ресурси, зокрема пошукова система «Baidu» та відеоплатформа «Youku», які забезпечують доступ до оригінального мовного й культурного контенту.

Практичний досвід засвідчує доцільність використання цифрових освітніх технологій, зокрема: онлайн-підручників і систем CBT/WBT; персоналізованих онлайн-завдань з тьюторською підтримкою; онлайн-дискусій; соціально-комунікативних платформ для групової взаємодії; електронних інструментів супроводу навчання (е-

tutoring, онлайн-коучинг, електронна модерація). Інтеграція цифрових технологій сприяє реалізації інструментального підходу (toolkit approach), що передбачає вільний вибір студентами навчальних ресурсів відповідно до їхніх освітніх потреб і професійних інтересів (HSK, Pleco, HelloChinese тощо), а також демонстраційно-практичного підходу, який базується на використанні інтерактивних цифрових сервісів (Google Meet, Google Forms, Kahoot!, Jamboard, QR-коди, мультимедійні ресурси). Додатковими засобами підвищення ефективності навчання виступають мотиваційні технології (есе, портфоліо, презентації, публічні виступи, позитивне підкріплення), що сприяють розвитку рефлексії, критичного мислення та творчої активності здобувачів освіти.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Узагальнення результатів дослідження дало змогу дійти висновку, що іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти в умовах інтернаціоналізації набуває стратегічного значення, оскільки є важливим чинником формування міжкультурної компетентності, академічної мобільності та професійної конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Особливого значення в цьому контексті набуває вивчення китайської мови як іноземної, що зумовлено посиленням освітніх, економічних і культурних зв'язків між Україною та Китаєм.

Встановлено, що специфіка китайської мови (тональна система, ієрогліфічне письмо, відмінності граматичної структури) потребує спеціально організованої методичної системи навчання, яка поєднує поетапність засвоєння мовного матеріалу, розвиток когнітивних стратегій та системне формування мовленнєвих умінь. Ефективність іншомовної підготовки суттєво підвищується за умови інтеграції традиційних, комунікативних та інноваційних (цифрових, інтерактивних, проєктних) методів навчання. Використання цифрових освітніх технологій, мобільних застосунків, автентичних ресурсів і платформ змішаного навчання сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, розвитку їхньої автономності та активізації міжкультурної взаємодії. Важливу роль у процесі навчання відіграє також соціокультурна складова, яка забезпечує формування здатності до ефективної комунікації в міжнародному освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень убачаються у поглибленому вивченні дидактичного потенціалу штучного інтелекту в навчанні китайської мови, розробленні адаптивних цифрових освітніх середовищ, а також у дослідженні моделей змішаного і дистанційного навчання китайської мови в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chen, Y. (2018). The role of multimedia in Chinese language education: A case study of interactive teaching. *Journal of Chinese Language Education, 36*(2), 120–138.

2. Fan, W. (2020). Interactive teaching methods in Chinese as a foreign language: An empirical study. *Modern Language Journal, 104*(3), 240–260. https://doi.org/10.xxxx/mlj.2020.0340

3. Grenfell, M., & Harris, V. (2015). Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics and Education, 31*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.04.002

4. Han, J. I., & Tsukada, K. (2020). Lexical representation of Mandarin tones by non-tonal second-language learners. *The Journal of the Acoustical Society of America, 148*(1), 46–50. https://doi.org/10.1121/10.0001586

5. Han, Z. H. (2018). Task-based learning in task-based teaching: Training teachers of Chinese as a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics, 38*, 162–186. https://doi.org/10.1017/S026719051800003

6. Hao, Y., Hong, J. C., Jong, J. T., Hwang, M. Y., Su, C. Y., & Yang, J. S. (2010). Non-native Chinese language learners' attitudes towards online vision-based motion games. *British Journal of Educational Technology, 41*(6), 1043–1053. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01050.x

7. Huang, S. (2018). A qualitative case study of CSL learners' reading strategies. *Chinese as a Second Language, USA, 53*(2), 131–162. https://doi.org/10.1075/csl.17024.hua

8. Jia, H., & Feng-his, L. (2016). Acquisition of time and locative phrases in Mandarin Chinese: A case of input saliency. *Chinese as a Second Language, 51*(1), 1–28.

9. Leminen, F., & Bai, S. (2023). Applying visual mnemonics enhances Chinese characters learning for Chinese as second language learners: A mixed-method study. *ICDTE '23: Proceedings of the 7th International Conference on Digital Technology in Education*, 150–154. https://doi.org/10.1145/3626686.3631646

10. Li, L. (2022). The impact of MOOC platforms on language acquisition: A study of XuetangX. *Online Learning Journal, 26*(1), 15–35.

11. Liu, Q. (2017). The future of Chinese language learning with information and communication technology. *Journal of Chinese Linguistics, 45*(2), 145–162.

12. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

13. Wang, D. (2018). Chinese as a second language education in Asian schools. In K. J. Kennedy & Z. Li (Eds.), *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia*. Routledge.

14. Wang, S., Liu, Y., & Zhou, Z. (2019). The effectiveness of multimedia in teaching Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning, 32*(4), 321–338.

15. Zhang, Q., Lin, X., & Osborne, C. (2022). A think-aloud method of investigating translanguaging strategies in learning Chinese characters. *Applied Linguistics Review*. https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0135

16. Zhao, Y. (2016). The role of media in learning Chinese as a second language: A case study of multimedia learning resources. *Computer Assisted Language Learning, 29*(5), 785–799.

Дата першого надходження статті: 24 лютого 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 03 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-13

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

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено комплексний аналіз організації самостійної та науково-дослідницької діяльності майбутніх фармацевтів в університетах Великої Британії як важливого компонента їхньої професійної підготовки. Обґрунтовано, що сучасна фармацевтична освіта у Великій Британії ґрунтується на студентоцентрованому підході, інтеграції теоретичної підготовки, клінічної практики та дослідницької діяльності, а також орієнтації на доказове навчання («*evidence-based learning*»). *Визначено, що самостійна діяльність студентів виступає системоутворювальним елементом освітнього процесу та становить у середньому 50–70 % навчального навантаження. Охарактеризовано зміст самостійної діяльності, який включає роботу з науковими джерелами, аналіз клінічних кейсів, виконання індивідуальних і групових завдань, а також реалізацію дослідницьких проєктів. З'ясовано, що організація самостійного навчання базується на принципах конструктивного узгодження, саморегульованого навчання та поступового зростання автономії студентів упродовж навчання. Проаналізовано ефективні освітні технології, зокрема «problem-based learning», «team-based learning» та «research-based learning», які забезпечують розвиток критичного мислення, аналітичних і дослідницьких умінь, а також формування професійної автономії майбутніх фармацевтів. Доведено, що дослідницько-орієнтоване навчання є ключовим механізмом інтеграції освітнього процесу з науковою діяльністю та сприяє підготовці студентів до професійної діяльності на засадах доказової практики. Обґрунтовано доцільність використання британського досвіду в системі фармацевтичної освіти України з метою підвищення якості професійної підготовки фахівців, розвитку їх самостійності та інтеграції дослідницької діяльності в освітній процес.*

Ключові слова*: *самостійна діяльність, науково-дослідницька діяльність, фармацевтична освіта, майбутні фармацевти, Велика Британія, доказове навчання, проблемно-орієнтоване навчання, командно-орієнтоване навчання, дослідницько-орієнтоване навчання.

INDEPENDENT AND RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE PHARMACISTS AT THE UK UNIVERSITIES

ABSTRACT

The article provides a comprehensive analysis of independent and research activities of future pharmacists in universities of the United Kingdom, which are an

essential component of their professional training. It is substantiated that modern pharmaceutical education in the UK is based on a student-centered approach, integration of theoretical training, clinical practice and research activity, as well as orientation towards evidence-based learning. It is determined that independent learning acts as a system-forming element of the educational process and accounts for approximately 50–70 % of the total student workload.

The author characterizes the content of independent learning, including work with scientific sources, analysis of clinical cases, completion of individual and group tasks, and implementation of research projects. It is established that the organization of independent learning is based on the principles of constructive alignment, self-regulated learning, and the gradual increase of student autonomy throughout the study period. The article provides the analysis of effective educational technologies, in particular problem-based learning, team-based learning and research-based learning, which ensure the development of critical thinking, analytical and research skills, as well as the development of pharmacists' professional autonomy. It is proved that research-based learning serves as a key mechanism for integrating the educational process with scientific activity and contributes to preparing students for professional practice implemented through evidence-based approaches.The expediency of implementing elements of the British experience in the system of pharmaceutical education in Ukraine is substantiated, with the aim of improving the quality of professional training of future specialists, fostering their academic autonomy, and integrating research activities into the educational process.

Keywords**:** *independent learning, research activity, pharmaceutical education, pharmacists, United Kingdom, evidence-based learning, problem-based learning, team-based learning, research-based learning.*

ВСТУП

Сучасна фармацевтична освіта орієнтована на підготовку фахівця, здатного до самостійного прийняття рішень, критичного мислення і безперервного професійного розвитку. У цьому контексті особливого значення набуває організація самостійної та науково-дослідницької діяльності студентів як ключових компонентів професійної підготовки.

Велика Британія зо,эоч провідні позиції у сфері фармацевтичної освіти, де підготовка фахівців ґрунтується на принципах студентоцентрованості, інтеграції науки і практики, розвитку самостійного навчання (independent learning) та впровадження доказових (evidence-based) підходів.

Сучасні трансформації у сфері охорони здоров'я, зокрема розширення клінічних функцій фармацевтів, актуалізують потребу у формуванні здатності до самостійного навчання та дослідницької діяльності. У Великій Британії ці вимоги закріплені у професійних стандартах підготовки фармацевтів, які орієнтують освітній процес на розвиток автономності, критичного мислення та доказової практики.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є аналіз особливостей організації самостійної та науково-дослідницької діяльності майбутніх фармацевтів в університетах Великої Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять праці зарубіжних учених у галузі вищої освіти та професійної підготовки, зокрема Anderson (2021), Biggs (2014), Blackmore

(2007), Brew (2006), Brown (2005), Gibbs (2010), Healey (2009), Jenkins (2009), Lea (1998), McKenzie (2017), Sosabowski (2008), Street (1998), Wright (2014), Zimmerman (2002) та ін. Як зазначають Anderson і Arakawa (2021), розвиток фармацевтичної освіти характеризується переходом до інтегрованих моделей навчання, що поєднують академічну підготовку, клінічну практику та дослідницьку діяльність. Подібної позиції дотримуються Sosabowski і Gard (2008), підкреслюючи системний і професійно орієнтований характер підготовки фармацевтів. Узагальнення наукових підходів, представлених у працях зарубіжних дослідників, дає підстави стверджувати, що сучасна фармацевтична освіта у Великій Британії розвивається в напрямі інтеграції академічної підготовки, клінічної практики та науково-дослідницької діяльності, що забезпечує формування цілісної професійної компетентності майбутніх фахівців. Водночас акцент на студентоцентрованому навчанні, розвитку академічної автономії та дослідницьких умінь зумовлює необхідність системного осмислення й узагальнення цього досвіду. У цьому контексті вивчення організації самостійної та науково-дослідницької діяльності майбутніх фармацевтів у британських університетах є науково обґрунтованим і доцільним, оскільки дозволяє виявити ефективні освітні практики та окреслити можливості їх адаптації в умовах модернізації фармацевтичної освіти в Україні.

У процесі дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, інтерпретація та моделювання.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Сучасна парадигма вищої освіти характеризується переходом від трансляційної моделі навчання до студентоцентрованої, у межах якої студент виступає активним суб'єктом освітнього процесу. У цьому контексті самостійна діяльність набуває статусу системоутворювального компонента професійної підготовки.

Самостійна діяльність студентів визначається як цілеспрямована, внутрішньо мотивована діяльність, що здійснюється без безпосереднього керівництва викладача, але відповідно до визначених освітніх цілей. Вона передбачає самостійне здобуття, осмислення та застосування знань, а також розвиток умінь саморегуляції (Anderson & Arakawa, 2021). Таким чином, самостійна діяльність є не лише формою організації навчання, а й ключовим засобом формування професійної компетентності.

Організація самостійної діяльності майбутніх фармацевтів у системі вищої освіти Великої Британії ґрунтується на міжнародних, європейських та національних нормативно-правових документах і розглядається як важливий механізм забезпечення якості професійної підготовки. Міжнародним підґрунтям є положення Болонської декларації (1999), яка визначає необхідність переходу до студентоцентрованих моделей навчання. Подальший розвиток цих ідей відображено у Європейській кредитно-трансферній системі (ECTS), де навчальне навантаження включає значну частку самостійної роботи (European Ministers of Education, 1999).

Система вищої освіти Великої Британії характеризується високим рівнем академічної автономії студентів та орієнтацією на формування здатності до самостійного пізнання. Організація самостійної діяльності базується на концепції конструктивного узгодження (constructive alignment), що передбачає узгодження результатів навчання, методів викладання та оцінювання (Biggs, 2014).

У британській моделі самостійна діяльність виступає основним механізмом досягнення результатів навчання. Важливу роль відіграє концепція поглибленого навчання (deep learning), яка орієнтує студентів на осмислене засвоєння знань (Gibbs,

2010), а також дослідницько-орієнтоване навчання (research-based learning) (Healey & Jenkins, 2009; Brew, 2006). Самостійна діяльність тісно пов'язана із саморегульованим навчанням (Zimmerman, 2002), що включає планування, контроль і рефлексію навчального процесу.

Аудиторна робота (лекції, семінари, тьюторіали) у британських університетах виконує переважно орієнтувальну, методологічну та дискусійну функції, тоді як основний обсяг засвоєння змісту освіти переноситься у сферу керованого та напівкерованого самостійного навчання.

Організаційно самостійна навчальна діяльність інтегрована у кредитно-модульну структуру освітніх програм і регламентується співвідношенням контактних годин та годин самостійної роботи. Типовою є модель, за якої на одну годину аудиторної взаємодії припадає кілька годин індивідуального опрацювання матеріалу (Sosabowski & Gard, 2008). У підготовці майбутніх фармацевтів це співвідношення є ще більш вираженим, що зумовлено необхідністю глибокого аналізу клінічних кейсів та роботи з доказовими джерелами.

У нормативному полі значущість самостійної діяльності закріплена в документах Агенції із забезпечення якості вищої освіти (QAA), стандартах Головної фармацевтичної ради (General Pharmaceutical Council, GPhC), а також у межах кредитної системи, відповідно до якої вона становить у середньому 60–70 % навчального навантаження студента (General Pharmaceutical Council, 2021).

Зміст самостійної навчальної діяльності майбутніх фармацевтів охоплює системну роботу з виконання індивідуальних завдань, роботу з електронними ресурсами, дослідницьких проєктів, клінічних кейс-аналізів, підготовку до лекцій та практичних занять, виконання дослідницьких проєктів і аналітичних оглядів.

Як зазначає Biggs (2014), ефективність навчання визначається не кількістю аудиторних занять, а рівнем залученості студентів до активної пізнавальної діяльності поза аудиторією. У цьому контексті самостійна робота виступає ключовим компонентом освітнього процесу (Biggs, 2014).

Порівняльний аналіз освітніх магістерських програм фармації (MPharm) у провідних університетах Великої Британії свідчить, що самостійна діяльність є системоутворювальним елементом підготовки фармацевтів і становить у середньому 50–70 % навчального навантаження. Вона реалізується через інтеграцію академічного навчання, дослідницької роботи та клінічної практики, що забезпечує формування професійної компетентності та готовності до діяльності на засадах «evidence-based» підходу.

Характерною особливістю програм є поступове зростання частки самостійної діяльності протягом навчання: від приблизно 50 % на першому курсі до 70–75% на завершальному етапі. Така динаміка відображає перехід від керованого навчання до автономної професійної діяльності (див. рис. 1).

Характерною є поступова динаміка зростання автономності студентів, яка відображає поступовий перехід від керованого до автономного навчання:

– 1 курс (≈50 %) – формування базових знань і навчальних стратегій; самостійна робота має керований характер (робота з літературою, онлайн навчання);

– 2 курс (≈60 %) – розвиток аналітичної діяльності; активне використання «case-based» та «problem-based» підходів;

– 3 курс (≈70 %) – посилення клінічної спрямованості; аналіз клінічних ситуацій, фармакотерапії та роботу з доказовими джерелами;

– 4 курс (≈75 %) – домінування дослідницької діяльності та професійної автономії, наукова робота.

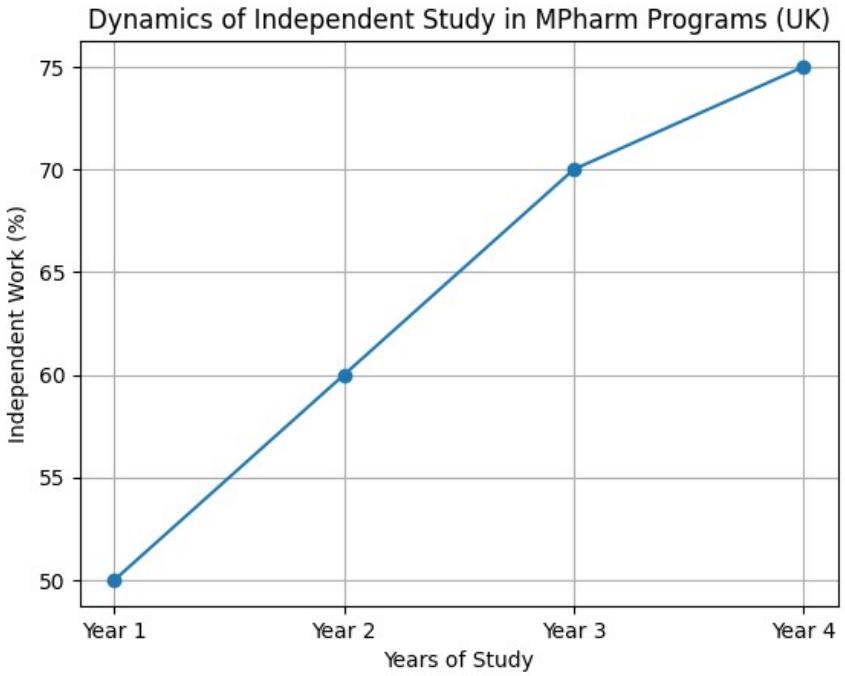


Рис. 1. Динаміка організації самостійної роботи студентів у програмах MPharm (Велика Британія)

Порівняльний аналіз освітніх програм MPharm у провідних університетах Великої Британії дозволяє виокремити спільні та відмінні характеристики організації самостійної діяльності студентів. Усі проаналізовані програми характеризуються: високою часткою самостійної роботи; інтеграцією самостійної діяльності з клінічною практикою; обов'язковою наявністю дослідницького проєкту; орієнтацією на доказове навчання (evidence-based learning) – організацію навчального процесу на основі використання найкращих науково обґрунтованих доказів, отриманих у результаті сучасних досліджень, клінічної практики та освітньої аналітики, з метою формування у студентів здатності приймати обґрунтовані професійні рішення. У фармацевтичній освіті доказове навчання передбачає використання Національних клінічних рекомендацій Великої Британії (NICE guidelines), роботу з фармацевтичними довідниками Британського національного формуляру (BNF), аналіз клінічних кейсів, виконання дослідницьких завдань.

Серед ефективних освітніх технологій, що забезпечують організацію самостійної діяльності виокремлено такі: «problem-based learning» (PBL), «team-based learning» (TBL) і «research-based learning» (RBL). Їх застосування сприяє інтеграції теоретичних знань і клінічної практики, розвитку критичного мислення та формуванню професійної автономії.

Особливе місце посідає «problem-based learning», що передбачає розв'язання реальних клінічних ситуацій і стимулює самостійний пошук інформації. «Team-based learning» поєднує індивідуальну підготовку з колективною діяльністю, сприяючи розвитку комунікативних і аналітичних навичок. «Research-based learning» забезпечує інтеграцію навчального процесу з науковими дослідженнями та формування дослідницької компетентності.

За даними Wright, Wickham і Sach (2014), впровадження PBL сприяє розвитку клінічного мислення та здатності до самостійного пошуку інформації (Wright et al., 2014). Результати метааналізу Jin et al. (2014) підтверджують, що PBL значно підвищує рівень академічних досягнень і професійних компетентностей студентів (Jin et al., 2014). Подібні висновки отримали McKenzie і Brown (2017), які підкреслюють роль PBL у формуванні практичних навичок. Таким чином, PBL визнано ефективним інструментом інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності (McKenzie & Brown, 2017).

Клінічні кейси використовуються як основний педагогічний інструмент організації самостійної діяльності майбутніх фармацевтів у межах технологій PBL, TBL та «case-based learning». Робота з кейсом передбачає: аналіз вихідних даних пацієнта; формулювання клінічної проблеми; самостійний пошук інформації (NICE guidelines, BNF); обґрунтування фармакотерапії; прийняття клінічного рішення; рефлексію результатів. Проаналізовані клінічні кейси, що використовуються у фармацевтичній освіті, відображають типові клінічні ситуації та забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практики, розвиток клінічного мислення, формування дослідницьких компетентностей, підготовку до професійної діяльності.

Магістерська програма з фармації (MPharm) Університетського коледжу Лондона (UCL) складається з модулів, які знайомлять студентів з основними дисциплінами фармації, підкреслюють інтеграцію науки та практики з використанням системного підходу до організму. Передбачено також незалежний дослідницький проєкт (60 кредитів) та орієнтований на фармацію клінічний модуль (16 тижнів клінічної практики). Кожен рік навчання також включає модуль клінічних, професійних та наукових навичок, що оцінюється на основі опанованих компетентностей, пов'язаних з цим роком навчання. Серед особливостей організації самостійної діяльності майбутніх фармацевтів слід виділити гібридне навчання, самостійний аналіз кейсів, доказове навчання (University College London, 2025).

Королівський коледж Лондона (King's College London) пропонує освітню програму MPharm, особливістю якої є інтегрована клінічно-орієнтована модель міжпрофесійного навчання, індивідуальний дослідницький проєкт, клінічні дослідження, розширені клінічні симуляції, використання об'єктивного структурованого клінічного іспиту OSCE (Objective Structured Clinical Examination). В організації самостійної діяльності майбутніх фармацевтів переважають командне навчання (TBL), міждисциплінарні кейси, клінічне мислення (King's College London, 2025). Командне навчання (TBL) поєднує індивідуальну підготовку студентів та командну роботу, що забезпечує глибоке засвоєння матеріалу. Студенти самостійно вивчають матеріали, аналізують клінічні ситуації, працюють з клінічними рекомендаціями, оцінюють альтернативи та готують аргументи.

Перед груповою роботою у межах технології «team-based learning» студенти виконують індивідуальний тест (Individual Readiness Assurance Test, iRAT), який спрямований на перевірку рівня попередньої підготовки, засвоєння навчального

матеріалу та готовності до подальшої командної діяльності. Студенти проходять також групову форму оцінювання (Team Readiness Assurance Test, tRAT), під час якої виконують той самий тест, що і на етапі iRAT, але спільно, обговорюючи відповіді та досягаючи консенсусу, що сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, поглиблення клінічних знань, колективного прийняття рішень. та формування відповідальності.

Модульно-інтегрована структура програми MPharm університету Манчестера (University of Manchester) орієнтована на викладання на основі досліджень. Самостійна діяльність передбачає Е-портфоліо, дослідницькі завдання, аналітичні дослідження. Одна з відомих PBL-програм у фармації – це програма Ноттінгемського університету. Обсяг самостійної роботи, побудованої на проблемно-орієнтованому навчанні, становить до 70–80 %. Технологія PBL дозволяє моделювати реальні професійні ситуації та стимулює самостійний пошук знань. У програмі MPharm студенти працюють у малих групах (6–8 осіб) над реальними клінічними кейсами при цьому здійснюють формулювання навчальних цілей, самостійний пошук інформації (NICE guidelines, BNF), аналіз фармакотерапії та обґрунтування вибору препарату. Самостійна робота є ключовим засобом формування клінічного мислення, розвитку навичок «evidence-based» аналізу, підвищення автономності навчання (University of Nottingham, 2025)

Дослідницько-орієнтоване навчання (Research-Based Learning, RBL) передбачає інтеграцію дослідницької діяльності в освітній процес, дозволяє залучати студента до виконання досліджень та дослідницьких проєктів, які проводяться в університетах Великої Британії. Майбутні фармацевти потребують не лише теоретичних знань і базових лабораторних навичок. Важливими є дослідницькі навички, такі як обґрунтування проблеми дослідження, планування дослідницько-експериментальних робіт, критичний аналіз даних і літератури, а також представлення та обговорення результатів. Крім того, щоб мати можливість реалізувати інноваційні ідеї щодо нових ліків, студенти мають бути креативними, уміти мислити «нестандартно» та рекомбінувати знання (Brown, 2005).

В основі дослідницько-орієнтованого навчання лежить безпосереднє введення дослідницького компонента в освітні програми шляхом виконання майбутніми фармацевтами індивідуальних дослідницьких проєктів, їхнього активного залучення до досліджень, які проводяться в університетах: навчання на базі дослідницької лабораторії з практичними заняттями і проєктними завданнями (University of Kent); навчання з акцентом на дослідницьку роботу в лабораторії і проєктну діяльність стосовно розв’язання проблем у галузі фармації (University of Bristol); проєкти в сфері біотехнологій (University of Berkeley); дослідження нових лікарських засобів та розроблення інноваційних фармацевтичних продуктів (University of Manchester); дослідницька робота в галузі фармакології та клінічних досліджень (University of Liverpool). Ці університети відомі своїми інноваційними програмами з підготовки фармацевтів з використанням дослідницько-орієнтованого навчання. Вони надають студентам можливість займатися дослідницькою роботою в лабораторіях та взаємодіяти з промисловими партнерами. Тематика досліджень у фармацевтичній галузі охоплює широкий спектр питань: від розроблення лікарських засобів до аналізу їх клінічної ефективності та безпеки.

Для виконання дослідницького проєкту в програмах передбачено 15 (University of Manchester), 20 (University of Portsmouth, Birmingham), та 30 (University College

London, University of Bradford, King's College London) кредитів ЄКТС. Загальний обсяг проєкту становить 8–10 тис. слів.

Результати дослідницької діяльності апробуються у формі наукових публікацій, доповідей на конференціях та презентацій, що сприяє формуванню академічної культури майбутніх фахівців (Blackmore & Fraser, 2007).

Таким чином, дослідницько-орієнтоване навчання є інтеграційною формою організації самостійної діяльності, яка забезпечує розвиток дослідницьких, аналітичних і професійних компетентностей майбутніх фармацевтів та їх готовність до доказової практики.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Університети Великої Британії реалізують системний підхід до організації самостійної та науково-дослідницької діяльності майбутніх фармацевтів. Самостійна робота є ключовим компонентом освітнього процесу і спрямована на формування автономності та критичного мислення. Науково-дослідницька діяльність інтегрована у всі етапи професійної підготовки та має практико-орієнтований характер. Ефективність такої підготовки забезпечується поєднанням студентоцентрованого, дослідницького та клініко-орієнтованого підходів.

Досвід Великої Британії є доцільним для впровадження у систему фармацевтичної освіти України, зокрема щодо розвитку самостійності студентів та інтеграції досліджень у навчальний процес.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку педагогічної моделі організації самостійної діяльності майбутніх фармацевтів в Україні з урахуванням британського досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anderson, C., & Arakawa, N. (2021). Pharmacy education development. *Pharmacy*, *9*(4), 168. https://doi.org/10.3390/pharmacy9040168.

2. Biggs, J. (2014). *Constructive alignment in university teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203878439

3. Blackmore, P., & Fraser, M. (2007). Researching and teaching: Making the link. In P. Blackmore & R. Blackwell (Eds.), *Towards strategic staff development in higher education* (pp. 131–141). McGraw-Hill Education.

4. Brew, A. (2006). *Research and teaching: Beyond the divide*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203961049

5. Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, *1,* 81–89.

6. European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration: Joint declaration of the European Ministers of Education*. https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques.

7. General Pharmaceutical Council. (2021). *Standards for the initial education and training of pharmacists*. https://www.pharmacyregulation.org

8. Gibbs, G. (2010). Using assessment to support student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(2), 147–158. https://doi.org/10.1080/02602930903277659

9. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1028.9768

10. Jin, J., Bridges, S. M., & Yiu, C. K. Y. (2014). Problem-based learning in pharmacy education: A meta-analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *78*(5) . https://doi.org/10.5688/ajpe78563

11. King's College London. (2025). *Pharmacy education strategy*. https://www.kcl.ac.uk

12. Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 157–172. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

13. McKenzie, B., & Brown, A. (2017). Exploring problem-based learning in pharmaceutics. *Pharmacy*, *5*(3), 53. https://doi.org/10.3390/pharmacy5030053

14. Sosabowski, M. H., & Gard, P. R. (2008). Pharmacy education in the United Kingdom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *72*(6), 130

15. University College London. (2025). *Pharmacy (MPharm) curriculum*. https://www.ucl.ac.uk

16. University of Nottingham. (2025). *MPharm pharmacy programme*. https://www.nottingham.ac.uk

17. Wright, D., Wickham, J., & Sach, T. (2014). Problem-based learning in the UK pharmacy curriculum: a systematic review. *International Journal of Pharmacy Practice*, *22*(3), 223–230. https://doi.org/10.1111/ijpp.12060

18. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Дата першого надходження статті: 11 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 18 квітня 2026 р.
Дата отрилюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-14

Аспірант **ОЛЕКСІЙ ЛОМАКА**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: lomakaos@gmail.com
ORCID ID: https: //orcid.org/0009-0007-6292-4750
Доктор педагогічних наук, професор
ОЛЕКСАНДР СОЛТИК
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: soltyk_sasha@i.ua
ORCID ID :https://orcid.org/0000-0002-8834-8401

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З КАНУПОЛО У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена порівняльному аналізу систем формальної та неформальної підготовки тренерів-викладачів з кануполо у Великій Британії та Україні в контексті спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Дослідження реалізує класичну компаративістську схему: вивчення британського досвіду як модельного прикладу, його зіставлення з вітчизняною практикою та формулювання науково обґрунтованих рекомендацій.

Проаналізовано університетські програми підготовки тренерів у провідних британських університетах (Loughborough, Bath, Birmingham, Chichester та ін.) і в українських закладах вищої освіти (Національному університеті фізичного виховання і спорту України (НУФВСУ), Львівському державному університеті фізичної культури імені Івана Боберського (ЛДУФК), Харківській державній академії фізичної культури (ХДАФК), Українському державному університеті ім. М. Драгоманова, Хмельницькому національному університеті (ХНУ) та ін.) за спеціальностями 017 «Фізична культура і спорт» та 014 «Середня освіта (Фізична культура)» – як об'єктами порівняльного аналізу. Досліджено системи неформальної освіти тренерів: багаторівневу сертифікаційну систему British Canoeing Awarding Body та Paddle UK у Великій Британії і практику Федерації кануполо України.

Встановлено, що жодна з проаналізованих університетських програм в обох країнах не здійснює спеціалізованої підготовки тренерів з кануполо, що є загальною рисою двох систем. Водночас виявлено принципові системні відмінності: британські університети інтегрують зовнішні федеральні кваліфікації у навчальний процес, тоді як в Україні університетська освіта та система присвоєння тренерських категорій функціонують паралельно і незалежно. У вимірі неформальної освіти розрив є ще більш разючим: британська система має повноцінну регульовану сертифікацію зі спеціалізованим модулем з кануполо та обов'язковим щорічним оновленням кваліфікації, тоді як в Україні підготовка тренерів з кануполо фактично

обмежується одним семінаром федерації на рік без присвоєння будь-якої офіційної кваліфікації. На основі компаративного аналізу сформульовано три прогностичні ідеї для модернізації вітчизняної системи: розробка Федерацією кануполо України власної системи сертифікації тренерів; партнерство між провідними ЗВО та федерацією для взаємного визнання кваліфікацій; запровадження щорічного оновлення та системи наставництва.

***Ключові слова*:** *компаративна педагогіка, тренер-викладач, кануполо, формальна освіта, неформальна освіта, університетські програми, сертифікація, Велика Британія, Україна.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF FORMAL AND NON-FORMAL TRAINING FOR CANOE POLO COACH-EDUCATORS IN GREAT BRITAIN AND UKRAINE

ABSTRACT

The article presents a comparative analysis of formal and non-formal training systems for canoe polo coach-educators in Great Britain and Ukraine, conducted within the framework of specialisation 011 Educational and Pedagogical Sciences. The research follows the classical comparative pedagogy approach: studying British experience as a model example, comparing it with domestic practice, and formulating evidence-based recommendations.

University coach training programmes at leading British institutions (*Loughborough, Bath, Birmingham, Chichester and others*) *and Ukrainian higher education establishments* (*The National University of Physical Education and Sports of Ukraine* (*NUPESU*), *Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture* (*LSPC*), *Kharkiv State Academy of Physical Culture* (*KSAPC*), *M. Dragomanov National University of Ukraine, Khmelnytskyi National University* (*KNU*) *and others) were analysed across specialisations 017 Physical Culture and Sport and 014 Secondary Education* (*Physical Culture*) *as the objects of comparative analysis. Non-formal coach education systems were also examined: the multi-level certification framework of the British Canoeing Awarding Body and Paddle UK in Great Britain, and the practice of the Canoe Polo Federation of Ukraine.*

It was established that none of the analysed university programmes in either country provide specialised canoe polo coach training – this is a shared characteristic of both systems. At the same time, fundamental systemic differences were identified: British universities integrate external federal qualifications into the educational process, whereas in Ukraine, university education and the system of awarding coaching categories operate in parallel and independently. In the dimension of non-formal education, the gap is even more striking: the British system features a fully regulated certification framework with a specialised canoe polo module and mandatory annual qualification updates, while in Ukraine coach preparation is effectively reduced to one federation seminar per year with no official qualification awarded. Based on the comparative analysis, three prognostic ideas for modernising the domestic system are proposed: development by the Canoe Polo Federation of Ukraine of its own coach certification system; partnership between leading higher education institutions and the federation for mutual recognition of qualifications; and introduction of annual qualification updates and a systematic mentoring programme.

***Keywords*:** *comparative pedagogy, coach-educator, canoe polo, formal education, non-formal education, university programmes, certification, Great Britain, Ukraine, British Canoeing Awarding Body.*

ВСТУП

Кануполо – вид спорту, що поєднує технічну складність веслування на каяках з командною тактикою водного поло. На сьогодні існує проблема формування цілісної системи знань у сфері кануполо, а також існує проблема, яка пов'язана з імплементацією накопичених знань у систему підготовки кваліфікованих спортсменів. Тому вважаємо, що систематизація емпіричного досвіду спеціалістів з кануполо, тренерів та кваліфікованих спортсменів, а також систематизація даних, отриманих із спеціальної літератури, дасть можливість привести знання з кануполо у відповідність до сучасних вимог щодо розвитку кануполо як виду спорту.

Для підготовки конкурентоспроможних спортсменів потрібні тренери з вузькою спеціалізацією, яку важко набути в межах загальних програм вищої освіти. Саме тому питання про те, як будується шлях тренера-викладача з кануполо – де він навчається, що отримує офіційно і що засвоює на практиці – є не лише науковим, а й цілком прикладним.

Велика Британія є безперечним орієнтиром у розвитку кануполо: британські збірні регулярно посідають провідні місця на чемпіонатах світу та Європи, а клубна система охоплює сотні команд по всій країні. За цим стоїть не лише спортивна традиція, а й цілеспрямована система підготовки тренерів – університетська і федеральна водночас. В Україні кануполо розвивається ентузіастами, і питання кваліфікованої тренерської підготовки залишається відкритим: системи, порівнянної з британською, тут немає.

Водночас тренери-практики не можуть самостійно реформувати систему власної підготовки. Тренер з кануполо знає як тренувати – але не має інструментів для системного аналізу освітніх моделей різних країн, виявлення прогалин у нормативній базі та формулювання науково обґрунтованих рекомендацій для Міністерства освіти і науки України (далі МОН), Міністерства молоді та спорту України (далі по тексту ММС) і вищих закладів освіти. Саме тут виникає роль педагогічної компаративістики як наукової дисципліни: дослідник у галузі освітніх, педагогічних наук (спеціальність 011) застосовує методи порівняльно-педагогічного аналізу для вивчення систем підготовки тренерів-практиків (спеціальність 017) і формулює рекомендації, реалізація яких поліпшить реальну тренерську практику. Таким чином, це дослідження є прикладом продуктивного перетину двох спеціальностей: 011 забезпечує методологічний інструментарій, а 017 і 014 є об'єктом аналізу.

Методологічні засади порівняльно-педагогічних досліджень розроблено у працях Василюка, Сбруєвої і Чепіль, які наголошують на необхідності поєднання принципів об'єктивності, культурної відповідності та системності при зіставленні освітніх практик різних країн (Василюк та ін., 2002; Сбруєва, 2021; Чепіль, 2018). Дослідження Кушіона та співавторів переконливо показало, що в тренерській освіті неформальне навчання – через практику, менторство, спільноту колег – нерідко важить більше за формальний диплом, і що ігнорування цього факту при розбудові систем підготовки є методологічною помилкою (Cushion et al., 2010). У вітчизняній науці порівняльних досліджень, що зіставляли б підготовку тренерів з кануполо в Україні та Британії у єдності формального і неформального вимірів, досі не проводилось.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є науково-педагогічне обґрунтування шляхів удосконалення системи професійного становлення тренерів-викладачів з кануполо в Україні на основі порівняльного аналізу британського досвіду. Для досягнення мети

здійснено зіставлення систем формальної та неформальної підготовки тренерів у Великій Британії та Україні, виявлено їхні ключові відмінності та сформульовано прогностичні ідеї для вдосконалення вітчизняної практики.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження виконано в межах спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», що визначає його методологічну основу – порівняльно-педагогічний аналіз освітніх систем. Об'єктом аналізу є система підготовки тренерів-викладачів з кануполо – фахівців, підготовка яких в Україні реалізується переважно через спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» та 014 «Середня освіта (Фізична культура)». Такий підхід є методологічно обґрунтованим: педагогічна компаративістика як галузь 011 надає дослідникові інструменти системного аналізу, виявлення прогалин і формулювання науково обґрунтованих рекомендацій, реалізація яких лежить у площині 017 – тобто у реальній тренерській практиці. Саме в цьому полягає практична цінність порівняльно-педагогічних досліджень: вони роблять видимими системні проблеми, які тренери-практики відчувають щодня, але не мають наукових інструментів для їх формулювання і вирішення.

Нормативну основу дослідження складають: стандарти вищої освіти МОН України зі спеціальностей 017 (накази № 567/2019 та № 516/2021) і 014; Довідник кваліфікаційних характеристик професій, Випуск 85 «Спортивна діяльність» (наказ ММС № 4080/2016); Порядок проведення атестації тренерів (наказ ММС № 45/2014); Закон України «Про фізичну культуру і спорт» № 3808-XII. З британського боку – документи British Canoeing Awarding Body (BCAB), Paddle UK, UK Coaching і CIMSPA.

Емпіричну базу становлять офіційні ОПП десяти британських університетів (Loughborough, Bath, Birmingham, Stirling, Leeds Beckett, Liverpool JMU, Manchester Met, Birmingham City, Cardiff Met, Exeter) та десяти українських ЗВО (НУФВСУ, ЛДУФК, ХДАФК, ПДАФКіС, УДУ ім. М. Драгоманова, ХНУ, ТНПУ, СумДПУ, ВДПУ, ЖДУ).

Методи дослідження: порівняльно-педагогічний аналіз, контент-аналіз офіційних документів і навчальних програм, системний підхід до структури підготовки тренерів та метод виявлення прогностичних ідей для адаптації зарубіжного досвіду до вітчизняних умов.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Університетська підготовка тренерів у Великій Британії будується навколо практики, а не навколо теорії з практичними додатками – і це принципово відрізняє її від більшості континентальних систем. Провідні програми – BSc Sport Science, Coaching and Physical Education в Loughborough, Sport Coaching BSc у Bath, Sport Coaching and Physical Education у Birmingham та Chichester – структурують навчання так, що студент від першого курсу занурений у реальне тренерське середовище (Loughborough University, 2024). Стажування у спортивних організаціях обсягом понад 120 годин, можливість провести цілий рік на виробничій практиці з елітними спортсменами, обов'язкові модулі рефлексивної практики – все це не опції, а системні елементи програм.

Те, що відрізняє британські університети від українських найбільше – це не зміст дисциплін, а механізм зв'язку з федеральними кваліфікаціями. Університети на кшталт Loughborough пропонують студентам паралельно здобути акредитовані кваліфікації CIMSPA та UK Coaching – вони зараховуються як частина ОПП, а не як

щось «поза університетом» (Loughborough University, 2024). Це означає, що випускник виходить не лише з дипломом, а й з федеральним сертифікатом, що підтверджує конкретні практичні компетентності. Саме такий зв'язок і дозволяє теоретично підготовленому студенту стати практично кваліфікованим тренером іще під час навчання.

Українська система формальної підготовки тренерів функціонує на підставі стандартів МОН зі спеціальностей 017 та 014, затверджених наказами № 567/2019 та № 516/2021 (МОН України, 2019; 2021). Структура є уніфікованою для всіх ЗВО: бакалаврат (240 кр. ЄКТС) плюс магістратура (90 кр. ЄКТС) з обов'язковими блоками анатомії, фізіології, біомеханіки, ТМФВ, психології та педагогіки. Це міцна академічна база, але вона майже не залишає місця для вузької спортивної спеціалізації.

Серед спеціалізованих фізкультурних ЗВО найближче до підготовки тренерів з водних видів спорту підходить НУФВСУ: тут діє окрема кафедра водних видів спорту і реалізується магістерська ОПП «Система підготовки спортсменів у водних видах спорту», що охоплює плавання, академічне веслування, веслування на байдарках і каное та слалом (НУФВСУ, 2024). Це унікальна для України програма – жоден інший університет не має подібної спеціалізації з водних видів спорту на рівні магістратури. Проте кануполо в цій програмі відсутнє – навіть як вибірковий компонент. Причина системна: кануполо не має власної навчальної програми для ДЮСШ у реєстрі ММС, а отже не існує нормативного підґрунтя для виокремлення його у вищій освіті. Бакалаврська ОПП НУФВСУ «Тренерська діяльність в обраному виді спорту» теоретично відкрита для будь-якого виду спорту, однак на практиці спеціалізація визначається наявністю відповідної кафедри і науково-педагогічного персоналу – кануполо в жодній із них не представлене.

ЛДУФК ім. Івана Боберського – другий за значущістю спеціалізований ЗВО, який реалізує бакалаврську ОПП 2023 року (240 кр. ЄКТС) та оновлену магістерську ОПП 2025 року (90 кр. ЄКТС). Структура програм відповідає стандарту МОН і включає обов'язкові блоки спортивної науки, педагогіки та методики, а також вибіркові компоненти переважно у напрямах туризму, рекреації та адаптивного спорту (ЛДУФК, 2024). Водні види спорту в обох програмах представлені базовим практикумом з плавання обсягом 3–4 кредити ЄКТС – цього достатньо для загальної фізичної підготовки, але не для спеціалізації тренера з будь-якого водного виду. Варто зазначити, що ЛДУФК має акредитовані програми зі спортивного туризму та рекреації, де водне середовище присутнє, але це принципово інший контекст, ніж командний спорт.

ХДАФК будує бакалаврську і магістерську підготовку навколо поняття «обраний вид спорту» як ключової спеціалізації. Це методично грамотне рішення – студент поглиблено вивчає саме той вид спорту, яким займається. Однак реалізація залежить від того, які види спорту представлені у кафедрах університету. Аналіз публічних навчальних планів ХДАФК засвідчує, що кануполо серед них немає. Придніпровська академія фізичної культури і спорту (ПДАФКіС) реалізує магістерські програми «Викладач фізичного виховання» та «Фізична культура і спорт», зорієнтовані переважно на методичну і викладацьку роботу, а не на спортивну спеціалізацію тренера.

Педагогічні університети утворюють окремий кластер із власною логікою. УДУ ім. М. Драгоманова, ТНПУ ім. В. Гнатюка, СумДПУ ім. А. С. Макаренка, ВДПУ ім. М. Коцюбинського та ЖДУ ім. І. Франка готують фахівців за спеціальністю 014

«Середня освіта (Фізична культура)», де пріоритетом є педагогічна компетентність учителя шкільного предмета, а не тренерська майстерність у конкретному виді спорту. Практика в цих університетах будується переважно навколо школи: студенти проходять педагогічну практику у класах, відпрацьовують методику проведення уроків, опановують інклюзивне навчання. Водні види спорту в їхніх програмах зводяться до курсу плавання – обов'язкового компонента базової фізичної підготовки.

ХНУ виділяється серед педагогічних ЗВО тим, що реалізує магістерську ОПП 014, де кваліфікація поєднує ролі «вчителя фізичної культури» і «викладача ЗВО» (ХНУ, 2023). Це ширша підготовка, ніж у більшості педагогічних університетів, однак прив'язки до конкретного виду спорту вона так само не передбачає. СумДПУ вирізняється методично продуманою наскрізною програмою педагогічної практики – від молодшої школи на другому курсі до магістерської асистентської практики у ЗВО, але ця практика прив'язана до шкільного фізичного виховання, а не до тренерської роботи в клубі чи секції.

Загальна картина по десяти українських ЗВО дає підставу для однозначного висновку: слово «кануполо» не зустрічається жодного разу – ні в переліках дисциплін, ні в описах практик, ні в кваліфікаційних характеристиках жодної з проаналізованих ОПП. Але важливо не зупинятися на цій констатації. Причина такого стану речей не в байдужості університетів, а в системній логіці: стандарт МОН не передбачає вузьких спортивних спеціалізацій, ФКУ не має акредитованих кваліфікацій, а ДЮСШ без реєстрової програми не можуть офіційно відкривати відділення з кануполо. Університети відтворюють систему, і тому реформа має починатися не з університетів, а зі зміни нормативного середовища.

Узагальнення результатів аналізу університетських програм наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз університетських програм підготовки тренерів у Великій Британії та Україні

Критерій порівняння	Велика Британія	Україна
Нормативна основа	QAA Subject Benchmark для спортивних наук; подвійна акредитація CIMSPA + UK Coaching для профільних програм	Стандарт ВО МОН № 567/2019 (бак.) та № 516/2021 (маг.) зі спец. 017; стандарт 014 у розробці
Тривалість і структура	Бакалаврат 3 роки / Магістратура 1–2 роки; модульна структура з можливістю річного стажування в індустрії	Бакалавр 240 кр. ЄКТС (4 роки); магістр 90 кр. ЄКТС (1,5 роки); жорстка структура ОПП
Практична складова	Тренерська практика – системоутворювальний елемент; понад 120 год. Стажування у спортивних організаціях; рік виробничої практики з елітними спортсменами	Педагогічна практика в школі/ДЮСШ; тренерська практика представлена обмежено; у спеціалізованих ЗВО більше, у педагогічних – менше

Продовження таблиці 1

Критерій порівняння	Велика Британія	Україна
Модульна гнучкість	Висока: студент адаптує навчання до спеціалізації через вибіркові модулі протягом усіх років навчання	Низька: ОПП уніфіковані; вибіркові компоненти є, але реальна гнучкість для вузької спортивної спеціалізації обмежена
Інтеграція зовнішніх кваліфікацій	Акредитовані кваліфікації CIMSPA та UK Coaching вбудовані в ОПП; студент отримує федеральний сертифікат паралельно з дипломом	Відсутня: диплом ЗВО і тренерська категорія ММС – дві незалежні паралельні системи; ЗВО не пов'язані з ФКУ
Зв'язок науки з практикою	Викладачі поєднують дослідницьку діяльність з практичним коучингом; навчання базується на актуальних наукових дослідженнях	Науковий і практичний компоненти нерідко розділені; зв'язок між ними не завжди системний
Спеціалізація з кануполо	Відсутня в університетських програмах	Відсутня в університетських програмах
Орієнтація на ринок праці	Виражена: спеціальні модулі навичок працевлаштування; зв'язки з роботодавцями вбудовані в навчальний процес	Менш виражена: диплом дає право на посаду, але практична готовність до сучасного коучингу потребує додаткового розвитку

Джерело: розроблено автором дослідження

З таблиці 1 видно, що спільне між двома системами – це насамперед відсутність кануполо в обох. Але якщо британський університет при цьому дає студентові механізм для здобуття федеральної кваліфікації паралельно з навчанням, то в Україні такого механізму немає в принципі. Диплом ЗВО і тренерська категорія ММС – це дві паралельні системи, що не перетинаються і не підсилюють одна одну.

Неформальна тренерська освіта з кануполо у Великій Британії будується навколо British Canoeing Awarding Body – організації, акредитованої Ofqual, CCEA і Qualifications Wales, а отже визнаної на рівні державного регулятора кваліфікацій (BCAB, 2025). Шлях тренера з кануполо виглядає так: спочатку загальний Coach Award – два дні теоретико-практичної підготовки, потім дисциплінарний модуль з кануполо – ще два дні практичної підготовки безпосередньо з цього виду спорту, і нарешті практична оцінка тренерських навичок. Жодного вищого диплому для цього не потрібно: сертифікацію можна отримати з 16 років, а якщо в тренера є суміжний

спортивний досвід, він може скористатися механізмом визнання попереднього навчання і скоротити шлях (BCAB, 2025).

Paddle UK доповнює цю систему спеціалізованими навчальними модулями підтримки тренерів першого і другого рівнів – вони орієнтовані вже не на базову кваліфікацію, а на розвиток тактичного мислення, планування сезону і командного менеджменту (Paddle UK, 2025). Обов'язкове щорічне оновлення кваліфікації не є формальністю: воно включає реальне оновлення методики, зміни правил і питання безпеки на воді. Система також підтримує менторство як офіційний інструмент: досвідчений тренер супроводжує початківця, і цей процес визнається і підтримується федерацією, а не залежить від особистих домовленостей.

Дослідження Кушіона та співавторів, засноване на масштабному огляді наукової літератури з тренерської освіти, показало: навіть після введення формальних сертифікаційних програм тренери продовжують найбільше вчитися від колег і через власний досвід (Cushion et al., 2010). Британська система прийняла цей факт і замість того, щоб конкурувати з неформальним навчанням, почала вбудовувати його: визнання попереднього навчання, наставництво, спільноти практиків стали офіційними компонентами системи безперервного професійного розвитку.

В Україні картина зовсім інша. Федерація кануполо України організовує один семінар на рік, присвячений переважно змінам правил і тактичним питанням – без присвоєння будь-якої офіційної кваліфікації. Тренерські категорії присвоюються через ММС на основі результатів підготовлених спортсменів (наказ № 45/2014), тобто тренер отримає категорію лише тоді, коли його вихованець покаже результат національного чи міжнародного рівня (ММС України, 2014). Для кануполо, де до недавнього часу не було навіть спортивних розрядів у Єдиній класифікації, це замкнене коло: немає результатів – немає категорії, немає категорії – немає офіційної підтримки розвитку. Підвищення кваліфікації раз на п'ять років, передбачене статтею 49 Закону «Про фізичну культуру і спорт», є загальним і не містить жодного профільного змісту з кануполо (Закон України № 3808-XII, 1993).

Порівняння систем неформальної освіти наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз систем неформальної освіти тренерів з кануполо у Великій Британії та Україні

Критерій порівняння	Велика Британія (BCAB / Paddle UK)	Україна (ФКУ / ММС)
Організатор системи	British Canoeing Awarding Body (BCAB) – регульований орган, акредитований Ofqual, CCEA, Qualifications Wales	Федерація кануполо України (ФКУ); атестація тренерів через ММС України (наказ № 45/2014)
Структура кваліфікацій	Багаторівнева: Paddlesport Instructor → Coach Award (рівень 3) з спеціалізований шлях з кануполо → Performance Coach Award	На основі результатів спортсменів: друга → перша → вища категорія (наказ ММС № 45/2014); спеціалізації з кануполо не передбачено

Продовження таблиці 2

Критерій порівняння	Велика Британія (BCAB / Paddle UK)	Україна (ФКУ / ММС)
Спеціалізований модуль з кануполо	Спеціалізований модуль з кануполо (2 дні практики) + навчальні модулі підтримки тренерів рівнів 1 і 2 від Paddle UK	Відсутній; ФКУ організовує 1 семінар на рік з правил гри та тактики без присвоєння кваліфікації
Обов'язковість сертифікації	Юридично не закріплена, але фактично обов'язкова через вимоги клубів і страхових компаній	Обов'язкова для тренерів державних установ (ДЮСШ, СДЮШОР); для приватних клубів не регулюється
Оновлення кваліфікації	Обов'язкове щорічне оновлення кваліфікації: нові методики, зміни правил, безпека на воді	Підвищення кваліфікації раз на 5 років (ст. 49 Закону «Про ФКіС»); без спеціалізованого змісту з кануполо
Наставництво і безперервний розвиток	Розвинена культура менторства; спільноти практиків; визнання попереднього навчання	Не має системного характеру; взаємодія тренерів – на рівні особистої ініціативи
Доступність (вік, вимоги)	Доступна з 16 років; не потребує диплому ЗВО; визнання попереднього навчання	Потребує диплому ЗВО та 2+ років роботи з результатами спортсменів; для кануполо – фактично замкнене коло
Зв'язок з університетами	Тісний: провідні університети інтегрують кваліфікації BCAB у навчальні програми; вертикальна мобільність федерація → університет	Відсутній: ЗВО і ФКУ функціонують незалежно

Джерело: розроблено автором дослідження

Таблиця 2 наочно показує: якщо в університетських програмах обох країн є хоча б спільна риса – відсутність кануполо, – то в неформальній освіті навіть цього спільного немає. Британська система є і регульованою, і спеціалізованою, і обов'язковою. Українська – епізодична, незобов'язуюча і позбавлена будь-якої дисциплінарної специфіки. На основі проведеного аналізу можна виокремити три прогностичні ідеї для України – конкретні, реалістичні і такі, що не потребують зміни законодавства про вищу освіту.

Перша і найважливіша – розробка Федерацією кануполо України власної дворівневої системи сертифікації тренерів з кануполо за зразком BCAB Polo Module. Британський досвід показує, що така система не мусить бути складною: базовий рівень – загальна підготовка тренера (2–3 дні практики плюс теоретичний блок з безпеки на воді і методики навчання), спеціалізований рівень – модуль з кануполо (техніко-тактична підготовка, планування сезону, командний менеджмент, суддівство). Важливо, що в британській моделі цей шлях доступний незалежно від наявності диплому ЗВО – сертифікацію може отримати досвідчений спортсмен без педагогічної освіти, і це правильно: тренерська компетентність у специфічному виді спорту не завжди корелює з академічним ступенем. Для України це означає, що ФКУ не має чекати на зміни в системі вищої освіти – вона може запустити власну систему вже зараз, використавши як зразок документацію BCAB, яка є у відкритому доступі.

Друга ідея – партнерство між ФКУ та провідними ЗВО, насамперед НУФВСУ, для взаємного визнання кваліфікацій. Механізм може бути таким: студент НУФВСУ, який проходить сертифікацію ФКУ, отримує залік за відповідний вибірковий компонент ОПП (наприклад, «Практикум з обраного виду спорту» або «Технологія спортивної підготовки»). Зворотний напрям: випускник без вищої освіти, який має федеральну кваліфікацію ФКУ другого рівня, отримує право на прискорену магістерську програму зі зарахуванням практичного досвіду. Це саме та модель визнання попереднього навчання, яка в Британії стала одним із ключових факторів розвитку тренерського корпусу – вона знімає штучний бар'єр між «академічним» і «практичним» шляхом. На рівні ЗВО для реалізації цього достатньо наказу ректора про визнання певних зовнішніх кваліфікацій – жодних змін до стандарту МОН не потрібно.

Третя ідея – заміна формального підвищення кваліфікації раз на п'ять років системою щорічного оновлення за зразком британської схеми щорічного оновлення кваліфікації. Нинішня українська модель є фактично паперовою: тренер проходить курси підвищення кваліфікації у ЗВО, отримує свідоцтво і повертається до тієї самої практики. Британське щорічне оновлення принципово інше за логікою: він прив'язаний до змін у правилах гри, нових методичних матеріалів, оновлених вимог безпеки – тобто він актуальний і конкретний. Для кануполо такий формат цілком реалізований силами ФКУ: щорічний семінар, який вже існує, можна перетворити на обов'язкове оновлення кваліфікації зі структурованою програмою і документальним підтвердженням. Паралельно варто запровадити систему менторства: досвідчений тренер збірної або клубу національного рівня веде 2–3 молодих тренерів протягом сезону – не як волонтерська ініціатива, а як офіційна програма ФКУ з визнанням цієї діяльності у кваліфікаційних документах.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Порівняльний аналіз підтвердив: обидві країни однаково не готують тренерів з кануполо через університетські програми. Але за цією спільністю ховається принципова різниця в тому, що відбувається поза університетом.

У контексті формальної освіти британські програми перевершують українські за практичною складовою, модульною гнучкістю і, найголовніше, наявністю механізму, що з'єднує університет з федеральною сертифікацією. Українські ЗВО, навіть спеціалізовані, як НУФВСУ, функціонують у відриві від ФКУ: диплом і тренерська категорія – це дві системи, що мирно не перетинаються.

У вимірі неформальної освіти різниця є якісною, а не кількісною. Британська система – регульована, багаторівнева, обов'язкова, з спеціалізованим модулем з

кануполо, щорічним оновленням і підтримкою менторства. Українська передбачає один семінар на рік без жодної офіційної кваліфікації на виході. Саме тут найбільший потенціал для змін.

Три прогностичні ідеї для модернізації: розробка ФКУ власної системи сертифікації тренерів; партнерство між ФКУ та НУФВСУ для взаємного визнання кваліфікацій; запровадження щорічного оновлення і системного менторства. Реалізація цих ідей не потребує революції у вищій освіті – вона потребує рішення на рівні федерації і двох-трьох ЗВО.

Перспективи подальших розвідок: дослідження практичних механізмів впровадження запропонованих рекомендацій; порівняльний аналіз систем підготовки тренерів з кануполо у Франції, Німеччині та Австралії; розробка конкретних навчальних модулів для вибіркових компонентів ОПП українських ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк, А., Корсак К., Яковець Н. (2002). *Нариси з порівняльної педагогіки : навч. посіб*. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ.

2. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 24.12.1993 № 3808-XII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12

3. ЛДУФК ім. Івана Боберського. (2024). *ОПП 017 «Фізична культура і спорт»* (*бакалавр, 2023 р.*). https://www.ldufk.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/bakalavr-opp-017-fizychna-kultura-i-sport-2023-r.pdf

4. МОН України. (2019). *Стандарт вищої освіти зі спеціальності 017, перший рівень. Наказ № 567 від 24.04.2019.* https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/017-Fizkultura.sport-bakalavr.28.07.pdf

5. МОН України. (2021). *Стандарт вищої освіти зі спеціальності 017, другий рівень. Наказ № 516 від 11.05.2021*. https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-/ standarti-vishchoi-osviti

6. ММС України. (2014). *Наказ № 45 від 13.01.2014 «Про затвердження Порядку проведення атестації тренерів».* https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0157-14

7. НУФВСУ. (2024). *Освітні програми спеціальності 017*. https://uni-sport.edu.ua/osvitni-prohramy

8. Сбруєва, А. А. (2021). *Порівняльна педагогіка вищої школи: навчальний посібник.* СумДПУ імені А. С. Макаренка.

9. ХНУ. (2023). *ОПП 014 «Середня освіта* (*Фізична культура*)» (*магістр, 2023 р.*). https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/op/m/014-sofk-2023.pdf

10. Чепіль, М. М. (2018). *Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень*. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка.

11. British Canoeing Awarding Body (BCAB). (2025). *Coach Award Course Guide.* https://britishcanoeingawarding.org.uk/wp-content/files/01092017BCABCoachAward/Course/ GuideV2-12Feb25.pdf

12. 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

13. Day, D., & Carpenter, K. (2015). A History of Sports Coaching in Britain. In R. L. Jones & K. Kingston (Eds.), *An Introduction to Sports Coaching* (pp. 15–30). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203126516

14. Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A., & Nevill, A. (2001). Developing the reflective sports coach. *Reflective Practice, 2*(2), 185–207. https://doi.org/10.1080/14623940120071370

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

16. Paddle UK. (2025). *Coaching – Paddle UK Polo*. https://canoepolo.org.uk/about/coaching/

Дата першого надходження статті: 01 березня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 7 квітня 2026 р.
Дата отрилюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-15

Postgraduate student **JING WANG**
Department of Pedagogy and Educational Management
Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Ukraine
Email:opndf22.vanh@kpnu.edu.ua
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6291-8840

PUBLIC–PRIVATE PARTNERSHIP GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION OF CHINA: PROSPECTS FOR UKRAINE

ABSTRACT

This article analyzes the governance of public–private partnership (PPP) in the system of higher education of the People's Republic of China and outlines possible directions for its adaptation within the Ukrainian context. In the conditions of global transformation of higher education, financial constraints, technological modernization, and increasing expectations regarding graduate employability, universities are required to develop new governance mechanisms that enable effective cooperation between public institutions and private sectors. In this regard, public–private partnership is increasingly considered not only as a financial instrument for infrastructure development but also as an institutional mechanism that strengthens strategic interaction between universities, industry, and the state.

The study is based on the theoretical principles of public governance and institutional theory, which emphasize the importance of coordinated interaction among stakeholders in the implementation of long-term development strategies. The concept of policy transfer is also applied to analyze how elements of international experience can be adapted within specific national contexts.

The results demonstrate that PPP governance in Chinese higher education is systematically integrated into national modernization strategies, including the "Education Modernization 2035" framework, the Outline of the National Medium- and Long-Term Education Reform and Development Plan, and the policy of deepening industry–education integration. These policy instruments institutionalize enterprise participation in applied educational programs, joint research laboratories, innovation platforms, and digital infrastructure development within universities.

The study argues that the Chinese experience may serve as an important reference point for Ukraine in the context of implementing the Strategy for the Development of Higher Education (2022–2032). In particular, the development of sectoral PPP guidelines, strengthening university–industry cooperation, and integrating digital transformation into higher education governance may contribute to modernization and institutional development of Ukrainian universities.

Keywords: *public–private partnership, higher education governance, China, Ukraine, education reform, institutional cooperation.*

УПРАВЛІННЯ ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНИМ ПАРТНЕРСТВОМ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЮ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено аналіз особливостей управління державно-приватним партнерством у системі вищої освіти Китайської Народної Республіки та визначено можливості використання відповідного досвіду в умовах реформування української системи вищої освіти. У сучасних умовах глобальної трансформації освітнього простору, фінансових обмежень, цифровізації та посилення вимог до якості підготовки фахівців університети змушені шукати нові механізми управління, що забезпечують ефективну взаємодію між державою, бізнесом та закладами вищої освіти. У цьому контексті державно-приватне партнерство розглядається не лише як інструмент залучення фінансових ресурсів для розвитку освітньої інфраструктури, але і як важливий механізм управління, спрямований на посилення інституційної взаємодії між університетами, підприємствами та органами державної влади.

Теоретичною основою дослідження є положення теорії публічного управління та інституційної теорії, які підкреслюють значення координації діяльності різних суб'єктів у процесі реалізації довгострокових стратегій розвитку. У дослідженні також використано концепцію трансферу політики, що дозволяє проаналізувати можливості адаптації міжнародного досвіду з урахуванням національних особливостей розвитку системи освіти.

Встановлено, що механізми державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти Китаю інтегровані в національні стратегії модернізації, зокрема у програму «Освіта – 2035», Програму середньо- та довгострокового розвитку освіти, а також політику поглиблення інтеграції освіти і виробництва. Зазначені документи сприяли інституціоналізації участі підприємств у розробленні прикладних освітніх програм, створенні спільних наукових лабораторій, розвитку інноваційних платформ та цифрової інфраструктури університетів.

Доведено, що досвід Китаю може бути використаний в Україні в межах реалізації Стратегії розвитку вищої освіти (2022–2032), зокрема для посилення університетсько-промислової взаємодії, розроблення галузевих рекомендацій щодо державно-приватного партнерства та інтеграції цифрової трансформації в систему управління закладами вищої освіти.

Ключові слова*: *державно-приватне партнерство, управління вищою освітою, Китай, Україна, реформа освіти, інституційна співпраця.

INTRODUCTION

The transformation of higher education systems in the twenty-first century is closely linked to processes of economic restructuring, digitalization, and global competition for knowledge and innovation. Universities are increasingly expected to combine academic excellence with applied research, technological transfer, and responsiveness to labour market demands, particularly in knowledge-based economies (OECD, 2023). Under such circumstances, cooperation between higher education institutions and business entities becomes not merely desirable but structurally necessary.

Public-private partnership (PPP) has gradually evolved from an infrastructure financing mechanism into a broader governance instrument facilitating coordination between the state, educational institutions, and private actors (World Bank, 2017). In

governance literature, such coordination is interpreted as a shift from hierarchical administration toward network-based interaction between public and private stakeholders (Osborne, 2010). In the field of higher education, PPP contributes to curriculum modernization, development of research laboratories, digital infrastructure renewal, and the integration of applied training elements.

The People's Republic of China demonstrates a systematic approach to embedding PPP into higher education governance. Educational modernization strategies adopted at the national level have positioned universities as key actors in innovation-driven economic growth. Within this framework, cooperation with industry has become institutionalized and strategically coordinated.

For Ukraine, which is implementing the Strategy for the Development of Higher Education (2022–2032) and facing the challenges of post-war reconstruction, the analysis of international experience is of particular relevance. The Chinese model offers insights into how coordinated governance and structured partnership mechanisms may contribute to educational modernization.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this article is to analyze the governance of public–private partnership in the system of higher education of China and to determine prospects for its contextual adaptation within the Ukrainian higher education system.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The theoretical foundation of the research is grounded in public governance theory, which emphasizes coordination among public authorities, private sector actors, and educational institutions in achieving long-term development objectives (Osborne, 2010). Institutional theory is also relevant, as it highlights the importance of regulatory frameworks and organizational structures in shaping partnership mechanisms (North, 1990).

The concept of policy transfer provides an analytical lens for examining how elements of Chinese experience may improve reform processes in Ukraine while taking into account national institutional specificities (Stone, 2012).

The research methodology includes analysis of strategic and regulatory documents of the People's Republic of China related to education modernization and industry–education integration, review of academic literature on PPP development, and comparative generalization for identifying directions of possible adaptation in Ukraine.

RESULTS

Normative and Strategic Foundations of PPP in China

The development of public–private partnership in Chinese higher education is embedded in national modernization strategies. The Outline of the National Medium- and Long-Term Education Reform and Development Plan (2010–2020) emphasized improving the relevance of educational programs to socio-economic needs and strengthening practical training components (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2010).

Later, "Education Modernization 2035" defined innovation-driven development and digital transformation as central priorities of educational policy (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2019). Within this strategic vision, universities are expected to cooperate closely with industry in research, applied programs, and technology transfer.

The "Opinions on Deepening the Integration of Industry and Education," adopted by the State Council in 2017, provided concrete mechanisms for systematic enterprise participation in curriculum development, joint laboratories, and dual training formats (State Council of the People's Republic of China, 2017). These initiatives contributed to

institutionalizing partnership at national and regional levels. Recent empirical studies confirm that PPP implementation in China has gradually shifted toward structured governance models linking universities with industrial innovation clusters (Zuo et al., 2024).

The 14th Five-Year Plan further reinforced the integration of higher education into industrial and digital development strategies, linking university research capacity with high-tech industries and regional innovation clusters (State Council of the People's Republic of China, 2021).

Institutional Forms of University–Industry Cooperation

PPP in Chinese higher education is implemented through several institutional forms. One of the most widespread is the creation of joint research platforms. Universities cooperate with enterprises in establishing laboratories focused on artificial intelligence, information technologies, biotechnology, and advanced manufacturing (World Bank, 2017; UNESCO, 2025).

Enterprises actively participate in designing applied undergraduate programs. Representatives of companies are involved in developing curricula, supervising student projects, and delivering practical modules. Such cooperation ensures alignment between educational content and labour market needs, reflecting global trends in outcome-oriented higher education reforms (OECD, 2023).

Another significant dimension is digital transformation. Technology corporations collaborate with universities in creating smart campus infrastructure, cloud-based educational platforms, and digital management systems. During the COVID-19 pandemic, coordinated interaction between universities and technology providers ensured continuity of learning processes.

Financial cooperation is typically based on co-investment models. Enterprises provide funding, equipment, or technological expertise, while universities contribute research capacity and human capital. Government incentives, including innovation grants and policy support, encourage enterprise engagement.

Governance and Organizational Embeddedness

The sustainability of PPP mechanisms in China is supported by internal university governance structures. Many institutions have established specialized departments responsible for industry cooperation. These units coordinate agreements, supervise joint projects, and ensure compliance with academic standards.

The state maintains a coordinating role in aligning partnership initiatives with national priorities. PPP is not reduced to financial contribution but operates as a governance instrument linking educational development with industrial policy (World Bank, 2017).

However, certain structural challenges exist. Scholars note potential tensions between applied orientation and fundamental research. Additionally, regional disparities influence the distribution of partnership opportunities, as leading universities in economically developed regions benefit more from cooperation with major corporations (Sychova & Samofalova, 2023)

Prospects for Adaptation in Ukraine

Ukraine possesses a legal framework for public–private partnership through the Law of Ukraine "On Public–Private Partnership" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2010). Nevertheless, PPP projects have predominantly been concentrated in infrastructure sectors rather than higher education, and sector-specific mechanisms in the educational sphere remain insufficiently institutionalized (Moskvichova, 2016; Dmytryshyn, 2019).

The Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine (2022–2032) emphasizes modernization, digitalization, and strengthening links with the labour market (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2022). However, sector-specific mechanisms for systematic enterprise participation remain underdeveloped, despite growing recognition of PPP as a modernization instrument in Ukrainian higher education (Kruhlov, 2025).

Drawing from Chinese experience, Ukraine may consider:

– developing sectoral guidelines for PPP in higher education;

– strengthening enterprise involvement in curriculum design;

– promoting joint research platforms in priority economic sectors;

– integrating digital transformation initiatives through structured cooperation with technology companies.

Adaptation must be consistent with Ukrainian legal traditions, principles of university autonomy, and European integration commitments. Therefore, international experience should serve as a reference model rather than a direct template.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The analysis demonstrates that public–private partnership in Chinese higher education functions as an institutionalized governance instrument integrated into national modernization strategies. Cooperation between universities and enterprises contributes to applied training, digital infrastructure development, and research commercialization, which corresponds with international recommendations on PPP governance in education.

For Ukraine, strengthening university–industry cooperation may become an important factor in modernization and post-war reconstruction. In the context of post-war recovery, scholars emphasize the importance of public–private cooperation for rebuilding infrastructure and strengthening institutional capacity. However, successful adaptation requires regulatory clarity, transparency, and gradual implementation.

Further research may focus on empirical analysis of PPP practices in Ukrainian universities, evaluation of pilot initiatives, and assessment of digital–PPP integration mechanisms.

REFERENCES

1. Dmytryshyn, M. V. (2019). Особливості публічно-приватного партнерства у сфері вищої освіти України. Економіка. Фінанси. *Право, 11*, 15–18. https://doi.org/10.37634/efp.2019.11.3

2. 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

3. Kruhlov, V. V. (2025). Державно-приватне партнерство як інструмент модернізації системи вищої освіти в Україні. *Освітня аналітика України, 1*(33). https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-5-16

4. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2019). *Education modernization 2035.* http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201903/t20190329_375107.html

5. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2010). *Outline of the National Medium- and Long-Term Education Reform and Development Plan (2010–2020).* http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201010/t20101029_109448.html

6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine* (*2022–2032*). https://mon.gov.ua

7. Moskvichova, O. S. (2016). Державно-приватне партнерство у сфері професійно-технічної та вищої освіти. *Економіка і організація управління, 2*(22), 291–299. https://jeou.donnu.edu.ua/article/view/4822

8. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

9. Osborne, S. P. (2010). *The new public governance? Emerging perspectives on the theory and practice of public governance*. Routledge. https://www.routledge.com/The-New-Public-Governance/Osborne/p/book/9780415874667

10. State Council of the People's Republic of China. (2017). *China to promote integration between industry and education.* http://english.www.gov.cn/policies/latest_/releases/2017/12/19/content_281475982629196.htm

11.State Council of the People's Republic of China. (2021). *The 14th Five-Year Plan for National Economic and Social Development*. http://english.www.gov.cn/policies/latestreleases/202103/13/content_WS604cdd35c6d0719374af7f6e.html

12.Stone, D. (2012). Transfer and translation of policy. *Policy Studies, 33*(6), 483–499.
https://doi.org/10.1080/01442872.2012.695933

13.Sychova, V. V., & Samofalova, T. O. (2023). Державно-приватне партнерство у повоєнному відновленні України. *Державне будівництво, 2*(34), 125–141. https://doi.org/10.26565/1992-2337-2023-2-10

14.UNESCO. (2025). *Public–private partnerships to bridge gaps in education continuity in times of crises: The Ukraine case study*. https://www.unesco.org/ en/articles/public-private-partnerships-bridge-gaps-education-continuity-times-crises-ukraine-case-study

15.Verkhovna Rada of Ukraine. (2010). *Law of Ukraine on public–private partnership.* https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2404-17#Text

16.World Bank. (2017). *Public–private partnerships: Reference guide (Version 3).* https://ppp.worldbank.org/sites/default/files/2024-08/PPP%20Reference%20Guide%/20Version%203.pdf

17.Zuo, C., Zhang, Y., & Li, H. (2024). The implementation of public–private partnership in China: Institutional and governance perspectives. *PLOS ONE, 19*(5), e0305051. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305051

Дата першого надходження статті: 23 січня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 08 березня 2026 р.
Дата оприлюднення статті: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-16

Аспірант **ВАДИМ СІРИЙ**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: vadims398@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-6621-0721

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ АРБІТРІВ З БАСКЕТБОЛУ В УКРАЇНІ ТА США

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено порівняльно-педагогічний аналіз систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації національної системи спортивного арбітражу відповідно до сучасних міжнародних тенденцій розвитку професійної підготовки спортивних суддів, упровадження принципів безперервного професійного навчання та інтеграції сучасних педагогічних і цифрових технологій у процес професійного розвитку арбітрів. У дослідженні використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, порівняння наукових джерел, нормативно-правових документів і матеріалів спортивних організацій, а також порівняльно-педагогічний метод, структурно-функціональний аналіз і моделювання. Проаналізовано організаційні особливості систем професійного розвитку арбітрів, зміст професійної підготовки, підходи до оцінювання суддівської діяльності, використання цифрових технологій, роль наставництва та механізми безперервного професійного навчання. Встановлено, що українська система професійного розвитку арбітрів має переважно централізований і нормативно-контрольний характер та базується на діяльності Федерації баскетболу України і регіональних суддівських колегій. Американська модель характеризується багаторівневістю, високим рівнем інституційної диференціації, системним використанням менторства, відеоаналізу, цифрових платформ і сучасних технологій оцінювання професійної діяльності арбітрів. Визначено, що у США професійний розвиток арбітрів ґрунтується на компетентнісному підході та концепції lifelong learning. Обґрунтовано перспективні напрями модернізації української системи професійного розвитку арбітрів з баскетболу, зокрема впровадження безперервної моделі професійного навчання, розвитку наставництва, індивідуалізації підготовки та розширення використання цифрових технологій.

Ключові слова*: *професійний розвиток, арбітри з баскетболу, спортивний арбітраж, порівняльно-педагогічний аналіз, безперервне професійне навчання, менторство, цифрові технології, США, Україна.

COMPARATIVE PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR BASKETBALL REFEREES IN UKRAINE AND THE USA

ABSTRACT

The article presents a comparative pedagogical analysis of the professional development systems for basketball referees in Ukraine and the USA. The relevance of the

study is determined by the need to modernize the national system of sports officiating in accordance with current international trends in the professional training of sports officials, the implementation of the principles of continuous professional learning, and the integration of modern pedagogical and digital technologies into the process of referees' professional development. The study employed methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, and comparison of scientific sources, legal documents, and materials of sports organizations, as well as comparative-pedagogical methods, structural-functional analysis, and modeling. The organizational features of professional development systems for referees, the content of professional training, approaches to officiating performance assessment, the use of digital technologies, the role of mentoring, and mechanisms of continuous professional learning were analyzed. It was found that the Ukrainian system of professional development for basketball referees is mainly centralized and regulatory-oriented and is based on the activities of the Basketball Federation of Ukraine and regional officiating boards. The American model is characterized by a multi-level structure, a high degree of institutional differentiation, and systematic use of mentoring, video analysis, digital platforms, and modern technologies for evaluating referees' professional performance. It was determined that in the USA the professional development of referees is based on the competency-based approach and the concept of lifelong learning. Promising directions for modernization of the Ukrainian system of professional development for basketball referees were substantiated, including the implementation of a continuous professional learning model, the development of mentoring, individualization of training, and expanded use of digital technologies.

Keywords**:** *professional development, basketball referees, sports officiating, comparative pedagogical analysis, continuous professional learning, mentoring, digital technologies, USA, Ukraine.*

ВСТУП

У сучасних умовах інтенсивного розвитку професійного спорту та глобалізації баскетболу особливого значення набуває порівняльно-педагогічний аналіз систем професійного розвитку арбітрів у різних країнах. Такий підхід дозволяє виявити спільні тенденції, визначити сильні й проблемні аспекти національних моделей професійної підготовки та обґрунтувати можливості адаптації прогресивного зарубіжного досвіду до українських умов. Особливу наукову й практичну цінність у цьому контексті становить зіставлення систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США, оскільки американська модель функціонує в умовах високого рівня професіоналізації спорту, розвиненої освітньої інфраструктури та ефективної інтеграції спортивної науки у суддівську діяльність (Cuskelly & Hoye, 2013; Kittel et al., 2026).

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у здійсненні порівняльно-педагогічного аналізу систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять положення сучасної педагогіки професійної освіти, теорії безперервного професійного розвитку, компетентнісного підходу та концепції lifelong learning у сфері спортивного арбітражу. У процесі дослідження враховано наукові праці, присвячені професійному розвитку спортивних арбітрів, організаційно-педагогічним особливостям суддівської діяльності, використанню

цифрових технологій у професійній підготовці та проблемам професіоналізації спортивного арбітражу (Cuskelly & Hoye (2013); Kittel, Cunningham, Lascu, et al. (2026); Sabag, Lidor, Arnon, Morgulev & Bar-Eli (2023)). Теоретичним підґрунтям дослідження також стали положення нормативно-правових документів у сфері фізичної культури і спорту України, матеріали Федерації баскетболу України, NBA Referee Operations, NCAA та інших організацій, що забезпечують професійну підготовку й розвиток арбітрів з баскетболу.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичні методи, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукової літератури, нормативних документів і матеріалів офіційних спортивних організацій, застосовувалися з метою визначення сучасних підходів до професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США. Порівняльно-педагогічний метод використовувався для виявлення спільних і відмінних характеристик систем професійного розвитку арбітрів у двох країнах, аналізу організаційних структур, педагогічних механізмів, змісту професійної підготовки та моделей оцінювання професійної діяльності суддів.

Метод структурно-функціонального аналізу дозволив дослідити особливості функціонування систем професійного розвитку арбітрів, взаємозв'язок їхніх компонентів та роль окремих інституцій у забезпеченні безперервного професійного навчання. Для візуалізації результатів дослідження застосовано метод моделювання, що дало можливість розробити структурно-порівняльну модель систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США, а також модель безперервного професійного розвитку арбітра у США.

Крім того, у дослідженні використано елементи контент-аналізу сучасних наукових публікацій і цифрових ресурсів щодо використання відеоаналізу, VR-технологій, штучного інтелекту та онлайн-платформ у професійному розвитку спортивних арбітрів (Dagmar Hrušová & Petr Hruša (2021); Pearson, Webb, Milligan, Dicks, & Barrow (2022); Held et al. (2023); Xu et al. (2026)). Застосування комплексу зазначених методів забезпечило цілісність, об'єктивність та наукову обґрунтованість результатів дослідження.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Порівняльно-педагогічний аналіз засвідчує, що системи професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США мають спільну стратегічну мету, зокрема забезпечення високої якості суддівства через формування професійної компетентності арбітрів, однак суттєво відрізняються за організаційною структурою, педагогічними механізмами реалізації, рівнем інституціоналізації та ресурсним забезпеченням. Для узагальнення основних відмінностей між системами професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США доцільно представити їх порівняльну характеристику (табл. 1).

В Україні система професійного розвитку арбітрів з баскетболу функціонує переважно на базі Федерації баскетболу України та регіональних суддівських колегій. Її основними складовими є початкова підготовка арбітрів, суддівські семінари, атестація, теоретичне тестування та практичне суддівство змагань різного рівня (Федерація баскетболу України, n.d.). Водночас система професійного розвитку в Україні значною мірою орієнтована на нормативно-контрольний підхід, у межах якого домінує перевірка знань правил гри та відповідності встановленим вимогам (Закон України «Про фізичну культуру і спорт», 1993).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США

Критерій порівняння	Україна	США
Організаційна структура	Федерація баскетболу України, регіональні колегії	NBA, NCAA, NFHS, G League, суддівські асоціації
Характер системи	Переважно централізована	Багаторівнева та інституційно диференційована
Основна модель розвитку	Атестаційно-контрольна	Безперервний професійний розвиток
Форми навчання	Семінари, збори, тестування	Курси, менторство, онлайн-навчання, відеоаналіз
Оцінювання діяльності	Періодична атестація	Постійний моніторинг та аналітика
Використання технологій	Обмежене	Системне та цифровізоване
Наставництво	Переважно неформальне	Формалізовані менторські програми
Кар'єрне просування	Менш структуроване	Чітка ієрархія рівнів
Психологічна підготовка	Часткова	Інтегрована у систему розвитку
Індивідуалізація навчання	Обмежена	Високий рівень персоналізації

Джерело: розроблено автором дослідження

На відміну від України, у США професійний розвиток арбітрів з баскетболу реалізується як цілісна багаторівнева система безперервної професійної освіти, що інтегрує діяльність шкільних спортивних асоціацій, студентських ліг, професійних організацій, суддівських асоціацій та спеціалізованих освітніх платформ. Американська модель ґрунтується на принципах поетапності, селективності, практичної спрямованості, індивідуалізації та безперервності професійного розвитку. Арбітр розглядається не лише як виконавець нормативних вимог, а як суб'єкт професійної діяльності, професійне зростання якого потребує системного педагогічного супроводу (Sparvero et al., 2008).

Суттєві відмінності простежуються у структурі організації професійного розвитку арбітрів. В Україні система має переважно централізований характер і залежить від діяльності Федерації баскетболу України та окремих регіональних осередків. Організація професійного навчання нерідко має епізодичний характер і значною мірою залежить від кадрових, фінансових та організаційних можливостей конкретних федерацій або суддівських колегій.

У США професійний розвиток арбітрів характеризується високим рівнем інституційної диференціації. Підготовка та професійне зростання арбітрів забезпечуються різними організаціями залежно від рівня змагань: шкільними спортивними асоціаціями, NCAA, NBA, G League, професійними суддівськими асоціаціями та незалежними освітніми структурами. Така багаторівнева система

створює умови для поетапного кар'єрного зростання арбітра та забезпечує наступність професійного розвитку. Структурні особливості систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США представлено на рис. 1.

Порівняльний аналіз засвідчує суттєві відмінності у змісті професійної підготовки арбітрів. В Україні домінує традиційний підхід, орієнтований насамперед на вивчення правил гри, механіки суддівства та проходження фізичних нормативів. Значна увага приділяється формальному засвоєнню нормативної бази, тоді як психологічна, комунікативна та аналітична складові професійної діяльності часто залишаються недостатньо інтегрованими у систему професійного розвитку.

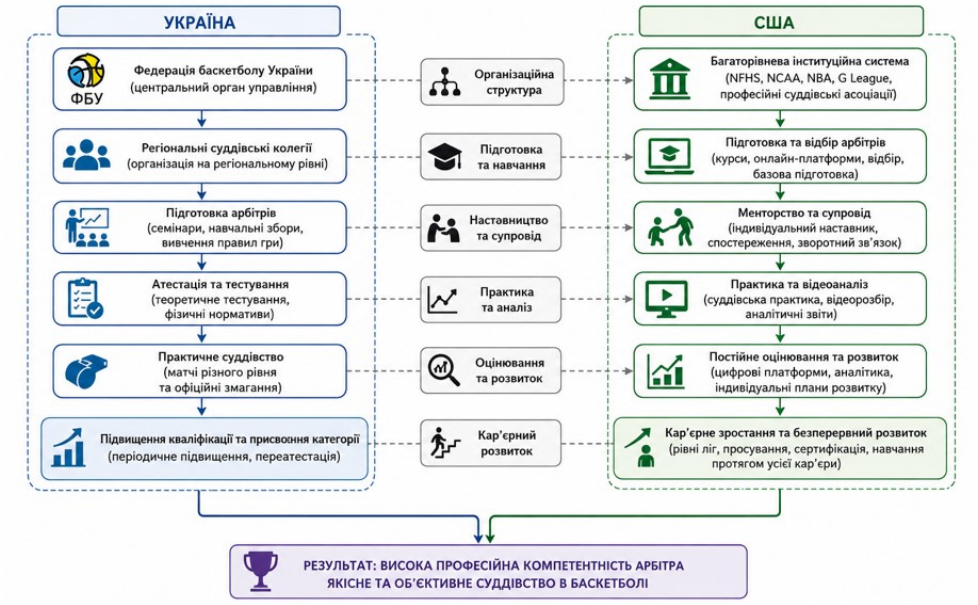


Рис. 1. Структурно-порівняльна модель систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США

Натомість американська модель підготовки арбітрів має комплексний компетентнісний характер (Sabag et al., 2023; Ruiz et al., 2023). Професійний розвиток арбітрів у США охоплює не лише нормативно-технічну підготовку, а й розвиток когнітивних здібностей, комунікативної компетентності, психологічної стійкості, навичок командної взаємодії, лідерства та професійної рефлексії. У системі професійного розвитку активно використовуються моделювання ігрових ситуацій, відеоаналіз, кейс-методи, VR-технології, аналітичні платформи та індивідуальні освітні траєкторії (Hrušová & Hruša, 2021; Pearson et al., 2022). Порівняння педагогічних компонентів професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США подано в таблиці 2.

Особливої уваги заслуговує порівняння підходів до оцінювання професійної діяльності арбітрів. В Україні оцінювання здебільшого здійснюється у формі тестування, спостереження за суддівством і періодичної атестації. Така система

дозволяє визначити загальний рівень професійної підготовленості, однак не завжди забезпечує системний зворотний зв'язок і персоналізовану корекцію професійного розвитку (National Collegiate Athletic Association. (NCAA), n.d.)

Таблиця 2

Порівняння педагогічних компонентів професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США

Педагогічний компонент	Україна	США
Теоретична підготовка	Вивчення правил гри	Компетентнісне навчання
Практична підготовка	Суддівство матчів	Суддівство і моделювання ситуацій
Психологічна підготовка	Епізодична	Системна
Комунікативна підготовка	Обмежена	Спеціальні тренінги
Рефлексія діяльності	Частково	Постійний відеоаналіз
Цифрові технології	Часткове використання	VR, AI, цифрові платформи
Самоосвіта	Індивідуальна ініціатива	Обов'язкова складова розвитку

Джерело: розроблено автором дослідження

У США система оцінювання має безперервний, аналітичний та персоналізований характер. Суддівська діяльність арбітрів постійно аналізується за допомогою відеоаналізу, статистичних показників, експертного спостереження та цифрових платформ моніторингу ефективності (NBA Referee Operations). За результатами оцінювання формуються індивідуальні рекомендації щодо професійного вдосконалення, визначаються напрями корекції діяльності та перспективи кар'єрного просування арбітра (Sabag et al., 2026). Таким чином, оцінювання у США виконує не лише контрольну, а й виразну педагогічну функцію.

Суттєві відмінності простежуються також у підходах до безперервності професійного розвитку. В українській системі підвищення кваліфікації арбітрів переважно пов'язується з участю у семінарах, зборах та передсезонних навчальних заходах. Водночас між такими заходами професійний розвиток часто має стихійний або самостійний характер.

Американська система ґрунтується на концепції «lifelong learning» безперервного професійного навчання протягом усієї кар'єри (Kittel et al., 2026). Арбітри постійно залучаються до онлайн-курсів, відеорозборів, менторських програм, професійних дискусій, психологічних тренінгів та аналітичних сесій. У результаті професійний розвиток інтегрується у повсякденну професійну діяльність арбітра й стає її невід'ємною складовою. Циклічний характер безперервного професійного розвитку арбітра у США відображено на рис. 2.

Важливим аспектом порівняльно-педагогічного аналізу є роль наставництва у професійному розвитку арбітрів. В Україні наставництво має переважно неформальний характер і залежить від особистої ініціативи досвідчених арбітрів. Відсутність структурованих менторських програм обмежує можливості системного педагогічного супроводу молодих суддів.

У США менторство є одним із ключових елементів професійного розвитку арбітрів (Cuskelly & Hoye, 2013). Молоді арбітри працюють під супроводом досвідчених наставників, отримують регулярний зворотний зв'язок, проходять

індивідуальні консультації та беруть участь у спільному аналізі суддівських рішень. Такий підхід сприяє швидшій адаптації до професійної діяльності та формуванню професійної ідентичності арбітра.

Рис. 2. Модель безперервного професійного розвитку арбітра з баскетболу у США

Суттєвою відмінністю між системами є рівень використання сучасних цифрових технологій. В Україні цифровізація професійного розвитку арбітрів перебуває на стадії становлення. Використання відеоаналізу, електронних платформ або аналітичних систем має фрагментарний характер і залежить від технічних можливостей конкретних змагань або організацій.

У США цифрові технології інтегровані практично в усі компоненти професійного розвитку арбітрів. Використовуються централізовані електронні системи оцінювання, відеобази ігрових епізодів, онлайн-платформи навчання, цифрові профілі професійного розвитку та технології штучного інтелекту для аналізу

суддівських рішень. Це забезпечує високий рівень об'єктивності оцінювання та персоналізації професійного навчання (Held et al., 2023; Xu et al., 2026).

Порівняльний аналіз дозволяє також виявити відмінності у підходах до професіоналізації суддівської діяльності. В Україні арбітраж у баскетболі для більшості суддів залишається частково професійною або додатковою діяльністю, що ускладнює можливість повноцінного професійного самовдосконалення та систематичного навчання.

У США, особливо на рівні NCAA, NBA та G League, суддівство розглядається як окрема професійна кар'єра, що супроводжується системною підготовкою, стабільним фінансовим забезпеченням, чіткими механізмами кар'єрного просування та професійною підтримкою. Це створює додаткову мотивацію до безперервного професійного розвитку та сприяє формуванню високого рівня професійної відповідальності (National Basketball Association (NBA), n.d.)

Разом із тим, порівняльно-педагогічний аналіз свідчить, що українська система професійного розвитку арбітрів має низку позитивних характеристик. До них належать відносна доступність входження у суддівську діяльність, наявність практико-орієнтованого досвіду суддівства з ранніх етапів професійного становлення, гнучкість організації окремих форм навчання та орієнтація на міжнародні стандарти FIBA. Водночас головними проблемами залишаються недостатній рівень системності професійного розвитку, обмежене використання сучасних педагогічних технологій, відсутність розвиненої системи наставництва та недостатня інтеграція психологічної й аналітичної підготовки у професійне навчання арбітрів.

Американська система, попри її високий рівень ефективності, також має певні проблемні аспекти. До них можна віднести високу конкуренцію між арбітрами, значний рівень професійного стресу, жорстку селективність та високу залежність професійного просування від результатів постійного оцінювання. Проте саме ці фактори водночас стимулюють професійне самовдосконалення та підтримують високі стандарти суддівської діяльності. Узагальнення сильних сторін і проблемних аспектів систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Переваги та проблемні аспекти систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США

Країна	Сильні сторони	Проблемні аспекти
Україна	Доступність, практична орієнтація, інтеграція стандартів FIBA	Недостатня системність, слабка цифровізація
США	Безперервність розвитку, технологічність, менторство	Високий рівень конкуренції та професійного стресу

Джерело: розроблено автором дослідження

Отже, результати порівняльно-педагогічного аналізу систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США дозволяють констатувати, що американська модель характеризується вищим рівнем інституціоналізації, системності, технологічності та педагогічної інтегрованості. У її основі лежить концепція безперервного професійного розвитку, що поєднує освітній, аналітичний,

психологічний і практичний компоненти професійної підготовки арбітрів (Cuskelly & Hoye, 2013; Kittel et al., 2026; Sabag et al., 2023).

Водночас українська система професійного розвитку арбітрів потребує подальшої модернізації з урахуванням сучасних міжнародних тенденцій та прогресивного американського досвіду. Насамперед це стосується впровадження безперервної моделі професійного розвитку, розширення використання цифрових технологій, створення системи менторства, індивідуалізації професійного навчання, удосконалення механізмів оцінювання та посилення психологічної й комунікативної підготовки арбітрів. Реалізація зазначених напрямів сприятиме підвищенню якості суддівства, професійної компетентності арбітрів та ефективності функціонування національної системи спортивного арбітражу в баскетболі.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Отже, проведений порівняльно-педагогічний аналіз систем професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні та США засвідчив наявність суттєвих відмінностей у рівні організаційної структурованості, педагогічного забезпечення, технологічної інтеграції та реалізації концепції безперервного професійного розвитку. Американська модель характеризується комплексністю, багаторівневістю, системним використанням сучасних освітніх технологій, розвиненим менторським супроводом та постійним моніторингом професійної діяльності арбітрів. У її основі лежить компетентнісний підхід, орієнтований не лише на формування нормативно-технічних знань, а й на розвиток психологічної стійкості, комунікативної компетентності, аналітичного мислення та професійної рефлексії.

Водночас українська система професійного розвитку арбітрів з баскетболу, попри наявність практичного досвіду організації суддівської діяльності та орієнтацію на міжнародні стандарти FIBA, потребує подальшої модернізації. Насамперед це стосується впровадження принципів безперервного професійного навчання, розширення використання цифрових технологій, удосконалення механізмів оцінювання, розвитку системи наставництва та інтеграції сучасних педагогічних методів у процес професійної підготовки арбітрів.

Результати проведеного аналізу свідчать, що окремі прогресивні ідеї американського досвіду можуть бути адаптовані до вітчизняної системи професійного розвитку арбітрів з баскетболу з урахуванням національних особливостей організації спортивного арбітражу, кадрового забезпечення та нормативно-правових умов функціонування спорту в Україні. Особливо перспективними є впровадження менторських програм, цифрових платформ навчання та оцінювання, систематичного відеоаналізу суддівської діяльності, індивідуалізації професійного розвитку та створення багаторівневої моделі безперервної професійної підготовки арбітрів.

У зв’язку з цим виникає необхідність більш детального обґрунтування можливостей творчого використання прогресивних ідей американського досвіду в сучасних умовах розвитку українського баскетбольного арбітражу, що й зумовлює логіку подальшого дослідження. Перспективи подальших розвідок будуть присвячені визначенню основних напрямів використання прогресивних ідей досвіду США в удосконаленні системи професійного розвитку арбітрів з баскетболу в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». (1993). Редакція від 27.12.2025. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text

2. Федерація баскетболу України. (n.d.). *Офіційний сайт Федерації баскетболу України*. https://fbu.ua/

3. Cuskelly, G., & Hoye, R. (2013). Sports officials' intention to continue. *Sport Management Review*, *16*(4), 451–464. https://doi.org/10.1016/j.smr.2013.01.003

4. Held, J., Cioppa, A., Giancola, S., Hamdi, A., Ghanem, B., & Van Droogenbroeck, M. (2023). *VARS: Video assistant referee system for automated soccer decision making from multiple views*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.04617

5. Hrušová, D., & Hruša, P. (2021). Use of a video-clip in blended learning approach to support decision-making skills of basketball referees. *Journal of Human Sport and Exercise, 16*(2), 610–S618. https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc2.46

6. Kittel, A., Cunningham, I., Lascu, A., et al. (2026). Developing sport officials: What can we learn from our knowledge on coach development? *International Review for the Sociology of Sport.* https://doi.org/10.1177/17479541251408003

7. National Basketball Association (NBA). (n.d.) https://www.nba.com/

8. National Basketball Association. (n.d.). *NBA Referee Operations*. https://official.nba.com/?utm_source

9. National Collegiate Athletic Association. (NCAA). (n.d.) https://www.ncaa.org

10. Pearson, A., Webb, T., Milligan, G., Dicks, M., & Barrow, C. (2022). Developmental pathways in netball match officiating: examining the potential role of technology. *Managing Sport and Leisure*, 1–17. https://doi.org/10.1080/23750472./2022.2117730

11. Ruiz, A., Reina, R., & Moreno, F. (2023). Basketball referee's gaze behavior and stimulus selection in relation to visual angle perspective and officiating mechanics and expertise. *European Journal of Human Movement, 50*, 18–33. https://doi.org/10.21134/eurjhm.2023.50.2

12. Sabag, E., Lidor, R., Arnon, M., Morgulev, E. & Bar-Eli, M. (2023). Teamwork and Decision Making among Basketball Referees: The 3PO Principle, Refereeing Level, and Experience. *Journal of Human Kinetics*, *89*, 313–326. https://doi.org/10.5114/jhk/169439

13. Sabag, E., Morgulev, E., Raphaeli, M., & Bar-Eli, M. (2026). Teamwork among NBA referees: An analysis of three-person officiating mechanics and decision-making accuracy. *International Journal of Sports Science & Coaching*. https://doi.org/10.1177/17479541251414618

14. Sparvero, E., Chalip, L., & Green, C. B. (2008). United States. In B. Houlihan & M. Green (Eds.), *Comparative elite sport development: Systems, structures and public policy* (pp. 242–271). Elsevier. ISBN: 978-0-7506-8281-7

15. Xu, Y., Liu, Y., Wang, C., Zhao, Z., Luo, J., Ma, J., Wang, W., & Jin, Q. (2026). *RefereeBench: Are video MLLMs ready to be multi-sport referees* (arXiv:2604.15736 [cs.CV]). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2604.15736

Дата першого надходження статті: 11 березня січня 2026 р.
Дата прийняття до друку статті після рецензування: 16 квітня 2026 р.
Дата оприлюднення стаття: 28 травня 2026 р.

DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2026-16(1)-17

Аспірант **В'ЯЧЕСЛАВ БОЙКО**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: bviacheslav.12@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-9443-0286

ПРОГНОСТИЧНІ ІДЕЇ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ІТ-ОСВІТИ В УКРАЇНІ

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано можливості використання прогностичних ідей британського досвіду професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії для модернізації ІТ-освіти в Україні. Дослідження виконано у межах порівняльної педагогіки з опорою на компетентнісний підхід, результативно-орієнтоване проєктування освітніх програм та концепцію практико-інтегрованого навчання. Емпіричну основу дослідження становив аналіз офіційних матеріалів 10 українських і 10 британських університетів, а також рамкових і професійних документів.

Встановлено, що британські програми характеризуються вищою модульною гнучкістю, сильнішою інтеграцією індустріального середовища в освітній процес, системним використанням автентичного оцінювання, а також чітким поєднанням фундаментальної комп'ютерної підготовки з командними та проєктними практиками. Водночас українські програми демонструють міцну нормативну й фундаментальну основу, проте вони частіше зберігають жорстку структурну логіку, менш розгорнуту практико-орієнтовану траєкторію та слабшу інституціалізовану взаємодію з роботодавцями на рівні дизайну й оцінювання програм. На цій підставі сформульовано прогностичні ідеї для України: перехід до багаторівневого проєктування змісту підготовки, упровадження наскрізної проєктної траєкторії, розбудова екосистеми автентичного оцінювання, інституціалізація партнерства з ІТ-індустрією, гнучка профілізація освітніх програм та посилення зовнішньої професійної валідації результатів навчання. Доведено, що британський досвід доцільно розглядати не як готову модель для перенесення, а як джерело окремих організаційно-педагогічних рішень, які можуть бути адаптовані до українського стандарту, ресурсів конкретного ЗВО та реальних запитів ІТ-ринку.

Визначено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробленні інструментарію для системного узгодження результатів навчання з професійними ролями, профілями компетентностей та типовими робочими сценаріями сучасної програмної інженерії.

Ключові слова*: *професійна підготовка, програмна інженерія, бакалавр, ІТ-освіта, Велика Британія, Україна, порівняльна педагогіка, освітня програма, практико-орієнтоване навчання, автентичне оцінювання, прогностичні ідеї.

PROGNOSTIC IDEAS OF THE BRITISH EXPERIENCE OF BACHELOR'S TRAINING IN SOFTWARE ENGINEERING FOR THE MODERNIZATION OF IT EDUCATION IN UKRAINE

ABSTRACT

The article substantiates the possibilities of using prognostic ideas from the British experience of professional training for bachelor's degree in software engineering to modernize IT education in Ukraine. The study was conducted within the framework of comparative pedagogy, relying on the competence-based approach, outcomes-based design of educational programs, and the concept of work-integrated learning. The empirical basis of the study comprised an analysis of the official materials of 10 Ukrainian and 10 British universities, alongside framework and professional documents defining training benchmarks in the fields of computing and software engineering.

It was established that within the analyzed sample, British programs are characterized by higher modular flexibility, stronger integration of the industry environment into the educational process, systematic use of authentic assessment, and a clearer combination of fundamental computer training with team and project practices. At the same time, Ukrainian programs demonstrate a solid regulatory and fundamental basis. However, they more frequently retain a more rigid structural logic, a less developed practice-oriented trajectory, and weaker institutionalized interaction with employers at the level of program design and assessment.

On this basis, the following prognostic ideas for Ukraine are formulated: transitioning to a multi-level design of training content, implementing a cross-cutting project trajectory, developing an authentic assessment ecosystem, institutionalizing partnerships with the IT industry, flexible profiling of educational programs, and strengthening the external professional validation of learning outcomes. The article argues that the British experience should be considered not as a ready-made model for transferring, but as a source of individual organizational and pedagogical solutions that can be adapted to the Ukrainian standard, the resources of a specific higher education institution, and the real demands of the IT market.

The prospects for further research involve developing tools for systematically aligning learning outcomes with professional roles, competency profiles, and typical work scenarios in modern software engineering.

Keywords**:** *professional training, software engineering, bachelor, IT education, United Kingdom, Ukraine, comparative pedagogy, educational program, practice-oriented learning, authentic assessment, prognostic ideas.*

ВСТУП

Програмна інженерія належить до тих спеціальностей, у яких відставання освітнього змісту від практик галузі особливо швидко виявляється на рівні компетентностей випускника. Дослідження останніх років фіксують не лише потребу в міцній технічній підготовці, а й у розвинених комунікативних, командних, проєктних і рефлексивних уміннях, без яких випускник не здатний повноцінно включатися в сучасні процеси розроблення, тестування, супроводу та еволюції програмного забезпечення (Akdur, 2022; Assyne et al., 2022; Daun et al., 2023).

У новітніх підходах до підготовки програмного інженера принципово важливою є відмінність між індивідуальним програмуванням і, власне, програмною

інженерією як колективною, довготривалою та інструментально насиченою діяльністю. У документі CS2023 наголошено, що визначальними є не лише кодування, а передусім час, командна взаємодія, тестування, колаборація, комунікація, проєктування, супровід, еволюція й інструменти розроблення. Водночас значна частина таких умінь найкраще формується в практичних і проєктних форматах, особливо за співпраці з реальними партнерами й замовниками (ACM/IEEE-CS/AAAI Joint Task Force, 2023). Це узгоджується і з узагальненнями систематичних оглядів щодо викладання програмної інженерії, де проєктно-орієнтоване навчання та активні форми колективної роботи послідовно розглядаються як продуктивні механізми поєднання фундаментальної підготовки з вимогами професійної практики (Pažur Aničić & Stapić, 2022; Nguyen, 2025).

Для України ця проблематика має особливу актуальність. Підготовка бакалаврів з програмної інженерії спирається на державний стандарт спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення», який залишається нормативним ядром проєктування освітніх програм, хоча в актуалізованому переліку спеціальностей 2024 року цій спеціальності відповідає новий код F2 «Інженерія програмного забезпечення» (Міністерство освіти і науки України, 2018; Кабінет Міністрів України, 2024). Отже, українські програми функціонують в умовах, коли нормативна визначеність є водночас їхньою перевагою і обмеженням: вона забезпечує порівнюваність та фундаментальність, але не завжди гарантує достатню гнучкість, швидкість оновлення та глибину зв'язку з практиками IT-індустрії.

У цьому контексті британський досвід є цінним не як «готова модель» для механічного копіювання, а як зразок ефективного поєднання академічної автономії, рамкового регулювання, предметних орієнтирів, професійної акредитації, модульності, автентичного оцінювання та партнерства з роботодавцями. Так, Агентство забезпечення якості вищої освіти Великої Британії (QAA) прямо вказує, що освітні програми галузі Computing (комп'ютерні науки та суміжні напрями підготовки) мають інтегрувати розвиток працевлаштовуваності, можливості для автентичного оцінювання, прикладне навчання в реальному або змодельованому професійному контексті, а також взаємодію з роботодавцями під час розроблення й оновлення курсів (QAA, 2022; QAA, 2024). Британське комп'ютерне товариство (BCS), своєю чергою, фіксує професійний вимір цієї логіки через чіткі вимоги до випускного кваліфікаційного проєкту, оцінюваної виробничої практики і загальної відповідності програм професійним результатам навчання (BCS, 2022).

У цьому дослідженні порівняння використано не для формального зіставлення двох країн, а для виявлення тих елементів британської практики, які можуть мати прикладне значення для українських освітніх програм. Сучасна компаративістика дедалі більше орієнтується не на описове порівняння, а на виявлення структурних тенденцій, механізмів трансферу та умов адаптації іноземного досвіду до конкретного національного середовища (Neubauer, 2024). Саме в такому аналітичному ракурсі доцільно розглядати професійну підготовку бакалаврів із програмної інженерії у Великій Британії та її потенціал для реформування української IT-освіти.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії в університетах України та Великої Британії обґрунтувати прогностичні ідеї й науково-методичні рекомендації щодо модернізації вітчизняної IT-освіти. Для досягнення мети було

визначено такі завдання: проаналізувати нормативні та методичні засади підготовки бакалаврів з програмної інженерії в Україні та Великій Британії; узагальнити особливості освітніх програм 10 українських і 10 британських університетів; визначити спільні та відмінні характеристики підготовки; сформулювати прогностичні ідеї британського досвіду, релевантні для модернізації ІТ-освіти в Україні.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять положення порівняльної педагогіки, компетентнісного підходу, результативно-орієнтованого проєктування освітніх програм, а також концептуальні ідеї практико-інтегрованого навчання. Така рамка дає змогу розглядати освітню програму не як статичний перелік дисциплін, а як педагогічно спроєктовану траєкторію формування компетентностей, у якій зміст, методи, оцінювання, практика та професійна соціалізація є взаємоузгодженими (Neubauer, 2024; Vuoriainen et al., 2025).

Методологічно важливим є уточнити й термінологічний аспект. У статті паралельно використано позначення «121/F2». Код 121 відповідає чинному бакалаврському стандарту вищої освіти України зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення», тоді як F2 є новим кодом цієї спеціальності в оновленому переліку галузей знань і спеціальностей 2024 року. Таке подвійне позначення дає змогу коректно відобразити реальний стан українського нормативного поля та уникнути плутанини між стандартом і новою класифікацією спеціальностей (Міністерство освіти і науки України, 2018; Кабінет Міністрів України, 2024).

Аналітична рамка дослідження має багаторівневу структуру. На першому рівні використано національні та секторальні британські рамки як основу для інтерпретації загальної логіки побудови комп'ютерних програм: Subject Benchmark Statement for Computing та The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies (QAA, 2022; QAA, 2024). На другому рівні застосовано стандарт CS2023 як інструмент виділення спільного computing-ядра. На третьому рівні залучено SWEBOK v4.0 для операціоналізації власне програмно-інженерних знань і процесів, а також стандарти BCS та рамку SFIA для аналізу професійної, практичної та працевлаштувальної складових (ACM/IEEE-CS/AAAI Joint Task Force, 2023; IEEE Computer Society, 2024; BCS, 2022; SFIA Foundation, 2024a; SFIA Foundation, 2024b). Саме така модель дає змогу уникнути дисциплінарної редукції програмної інженерії до «просто комп’ютерних наук» і водночас зберегти британську предметну специфіку, де вона інтегрована у ширший загальногалузевий контекст.

Емпіричну базу становили офіційно доступні публічні документи та сторінки програм, зібрані впродовж січня – травня 2026 року. До аналізу включалися лише бакалаврські програми, які або прямо належали до програмної інженерії, або мали виразний програмно-інженерний профіль у межах комп'ютерних наук або загальної computing-галузі. Критеріями включення програм до вибірки були: наявність бакалаврської програми з програмної інженерії або виразного програмно-інженерного профілю в межах computing-галузі; доступність офіційного опису програми, навчального плану або переліку освітніх компонентів; наявність інформації про практичну підготовку, оцінювання або взаємодію з роботодавцями. З вибірки виключалися магістерські й докторські програми, короткі сертифікатні курси, а також програми, у яких програмна інженерія не була представлена як окремий профіль або змістовий компонент.

До британської вибірки увійшли такі університети: Шеффілдський університет (University of Sheffield), Единбурзький університет (University of Edinburgh), Саутхемптонський університет (University of Southampton), університет Глазго (University of Glasgow), Королівський університет Белфасту (Queen's University Belfast), Ланкастерський університет (Lancaster University), Королівський коледж Гелловей (Royal Holloway University of London), університет Стратклайд (University of Strathclyde), університет Аберіствіта (Aberystwyth University) та Кардіфський університет (Cardiff University). Важливо, що ця вибірка спеціально поєднала як програми, де програмна інженерія представлена окремим ступенем, так і програми, де вона реалізується всередині ширшої computing-рамки. Така конфігурація точніше відображає британську практику і ще раз підтверджує доцільність використання не лише SWEBOK, а й QAA Computing Benchmark та CS2023 як інструментів інтерпретації змісту.

До української вибірки ввійшли такі заклади вищої освіти: Хмельницький національний університет, КПІ ім. Ігоря Сікорського, Національний університет «Львівська політехніка», Національний університет «Одеська політехніка», Луцький національний технічний університет, Національний університет «Запорізька політехніка», Вінницький національний технічний університет, Харківський національний університет радіоелектроніки, Львівський національний університет імені Івана Франка та Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя.

Методи дослідження: порівняльно-педагогічний аналіз, контент-аналіз офіційних документів і навчальних програм, метод педагогічної інтерпретації.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Порівняння показало, що відмінність між українською та британською моделями в межах дослідженої вибірки полягає не стільки в наявності чи відсутності окремих освітніх компонентів, скільки в самій логіці їхнього педагогічного складання. Українські програми переважно будуються від державного стандарту до набору освітніх компонентів, тоді як британські – від рамкових і професійних орієнтирів до модульної архітектури та способів демонстрації результатів навчання. Внаслідок цього британські програми, як правило, демонструють більшу свободу профілювання, сильнішу підпорядкованість оцінювання практичним результатам та глибше занурення в індустріальний контекст, тоді як українські – більшу нормативну впорядкованість і фундаментальність, але менш виражену гнучкість освітньої траєкторії.

Передусім привертає увагу різниця у нормативній архітектурі. Український бакалаврський стандарт 121 задає достатньо чітке предметне поле: об'єктом визначено програмне забезпечення, процеси, інструментальні засоби та ресурси його розробки, супроводу й забезпечення якості; ціль навчання пов'язується з підготовкою фахівця, здатного розв'язувати завдання розробки, супроводу й якості програмного забезпечення (Міністерство освіти і науки України, 2018). Британський підхід є менш предметно обмеженим: QAA не встановлює жорсткого нормативного ядра для computing-галузі, а натомість визначає рівневі очікування та кінцеві результати навчання. Водночас національні кваліфікаційні рамки наголошують на автономії інституцій із правом присудження ступенів щодо формування власних освітніх програм та підтримки академічних стандартів (QAA, 2022; QAA, 2024). Саме тому в дослідженій британській вибірці співіснують як окремі спеціалізовані програми з програмної інженерії, так і програми типу «Computer Science (Software Engineering)» або «Applied Software Engineering», що демонструє ширшу свободу інституційного профілювання.

Не менш суттєвою є різниця у структурі програм. Українські програми в дослідженій вибірці загалом зберігають класичну 240-кредитну логіку бакалаврського рівня. Водночас британські програми набагато активніше працюють із варіативністю тривалості й маршруту: типова бакалаврська програма з відзнакою триває три роки. Проте до неї можуть додаватися такі складники, як рік виробничої практики в індустрії, навчання за кордоном у межах академічної мобільності або інтегрована магістерська траєкторія. Університети на кшталт Королівського університету Белфасту, Королівського коледжу Гелловей, університету Аберіствіта, Кардіфського університету та Ланкастерського університету виразно виносять у публічний опис програми стажування, виробничу практику, «рік в індустрії» або аналогічні компоненти, тоді як в Україні вибірковість зазвичай не змінює базову логіку освітньої траєкторії, а лише варіює набір окремих дисциплін (QAA, 2024; Queen's University Belfast, 2026; Royal Holloway, University of London, 2026; Aberystwyth University, 2026; Cardiff University, 2026; Lancaster University, 2026).

Показовою є також відмінність у способах інтеграції практики. QAA прямо зазначає, що освітні програми галузі computing часто передбачають роботу в компаніях у статусі стажистів або практикантів, а реалізація курсів має забезпечувати прикладне навчання в автентичному чи змодельованому професійному контексті. Це охоплює виробничу практику в індустрії, дуальну освіту, масштабні командні проєкти та безпосередню співпрацю з промисловими партнерами (QAA, 2022). BCS додатково уточнює: якщо виробнича практика передбачена програмою, вона має бути її формально оцінюваним складником, який здебільшого реалізується як один цілісний блок (BCS, 2022). У межах проаналізованої вибірки ця логіка набуває цілком конкретних форм: Кардіфський університет декларує реальні проєкти з клієнтами та дві оплачувані літні виробничі практики (placements); Королівський університет Белфасту акцентує проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning) та траєкторію зі стажуванням (placement pathway); Королівський коледж Гелловей пропонує «рік в індустрії» (year in industry); університет Аберіствіта пов'язує програмну інженерію з інтегрованим роком виробничої практики (integrated year in industry); Ланкастерський університет та університет Глазго наголошують на здобутті реального професійного досвіду (Cardiff University, 2026; Queen's University Belfast, 2026; Royal Holloway, University of London, 2026; Aberystwyth University, 2026; Lancaster University, 2026; University of Glasgow, 2026). В українських програмах практика також є обов'язковою або фактично передбачуваною складовою, однак вона частіше зберігає форму окремого етапу, а не наскрізного механізму організації всієї програми, хоча окремі позитивні приклади партнерської взаємодії вже присутні, зокрема, в ЛНУ імені Івана Франка, де програма пов'язується з можливістю практики в компаніях Львівського ІТ Кластера, у ВНТУ, де прямо названо установи-партнери, і в ХНУ, де акцент зроблено на командній розробці та управлінні проєктами (Львівський національний університет імені Івана Франка, 2026; Вінницький національний технічний університет, 2026; Хмельницький національний університет, 2025).

Особливо виразною є відмінність у підходах до оцінювання. У QAA наголошено, що планування курсів має передбачати залучення роботодавців до визначення можливостей для автентичного оцінювання, а BCS вимагає випускний кваліфікаційний проєкт (major individual project), який демонструє здатність студента застосовувати практичні й аналітичні навички програми в цілому, критично

оцінювати власні рішення, а в разі групової роботи – чітко фіксувати індивідуальний внесок (QAA, 2022; BCS, 2022). У межах дослідженої вибірки британські програми послідовно виносять у публічний опис командні проєкти (team projects), завдання на замовлення клієнтів (client-based tasks), практичні комп'ютерні проєкти (practical computing project), промисловий інструментарій (industrial-strength tooling), реальні проєкти (real-world projects), проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning), оцінювання виробничої практики (placement assessment) тощо, тобто оцінювання, зорієнтоване не лише на перевірку знань, а на демонстрацію професійної дії в контексті, максимально наближеному до роботи програмного інженера (Cardiff University, 2026; Queen's University Belfast, 2026; Royal Holloway, University of London, 2026; University of Strathclyde, 2026). В Україні ж у відкрито оприлюднених описах програм частіше фігурують традиційні параметри – освітні компоненти, компетентності, результати навчання, кваліфікаційна робота, інколи курсова підготовка, однак набагато рідше деталізується саме архітектура оцінювання, роль рецензування програмного коду, взаємного оцінювання, портфоліо чи презентацій для замовників. Це не означає відсутності таких практик, але свідчить про їх слабшу інституційну видимість на рівні проєктування освітніх програм.

Крім того, істотно відрізняється ступінь наскрізної професійної соціалізації. У британських документах здатність до працевлаштування (employability) розглядається як вбудований складник. QAA прямо підкреслює необхідність інтеграції навичок працевлаштовуваності у курси, а стандарт CS2023 фактично зміщує фокус освіти у бік командної роботи, колаборації, комунікації, тестування, проєктування, супроводу, еволюції та інструментарію (QAA, 2022; ACM/IEEE-CS/AAAI Joint Task Force, 2023). Рамка SFIA додатково посилює цей вектор, оскільки описує зв'язок між освітніми результатами та реальними професійними вміннями й рівнями відповідальності. Це надає університетським програмам можливість чіткіше перекладати результати навчання мовою професійних ролей і навичок (SFIA Foundation, 2024a; 2024b). Українські програми також містять компетентності, пов'язані з командною роботою, управлінням проєктами й забезпеченням якості, але в дослідженій вибірці їхня операціоналізація частіше локалізується в межах окремих курсів або здійснюється через практику наприкінці навчання, а не розгортається як наскрізна освітня логіка від першого до четвертого курсу. Узагальнені результати аналізу наведено в таблиці 1.

Отже, результати порівняння засвідчують, що найсуттєвіші відмінності між моделями виявляються не у фундаментальному змісті підготовки, а в рівні гнучкості програм, інституціалізації практики, автентичності оцінювання та ступені залучення роботодавців до освітнього процесу.

Отримані результати показують, що для українських програм важливим є не додавання окремих британських елементів, а перегляд самої логіки підготовки: від набору дисциплін до послідовної професійної траєкторії студента. Сучасні дослідження про компетентності програмної інженерії, розрив між університетом та індустрією, а також про співпрацю вищої освіти з роботодавцями послідовно вказують на необхідність більш тісної інтеграції змісту, оцінювання, практики, командної роботи та зовнішнього професійного середовища (Akdur, 2022; Assyne et al., 2022; Vuoriainen et al., 2025; Zarour et al., 2025). Саме в цьому сенсі британський досвід у межах дослідженої вибірки є прогностично цінним для України. На основі здійсненого порівняльно-педагогічного аналізу нижче подано комплекс прогностичних ідей, спрямованих на модернізацію вітчизняної системи підготовки ІТ-фахівців.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика моделей професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії в Україні та Великій Британії

Категорія порівняння	Україна	Велика Британія
Нормативно-програмна архітектура	Домінує проєктування від державного стандарту 121/F2; подібність ключових рамкових параметрів зберігається навіть за різних інституційних профілів	Висока автономія програм у межах QAA/FHEQ/FQHEIS і професійних орієнтирів BCS; назви програм та структурування дисциплін є більш варіативними
Структура і гнучкість	Типовий обсяг 240 ЄКТС і чотирирічна або майже чотирирічна траєкторія; вибірковість є, але модульна реконфігурація обмежена	Три типові траєкторії: ступінь бакалавра з відзнакою, рік виробничої практики в індустрії та інтегрована магістратура
Практика та індустрія	Практика здебільшого існує як окремий блок; роботодавці залучаються нерівномірно, частіше через локальні партнерства, хоча робота у цьому напрямі проводиться все активніше	Стажування, виробничі практики, реальні проєкти (live projects), робота на замовлення клієнтів та експертна участь роботодавців інтегруються в дизайн і реалізацію програм
Оцінювання	У публічно доступних описах домінують екзамени, курсові, кваліфікаційні роботи; автентичне оцінювання декларується фрагментарно	Курсові роботи, командні проєкти, випускні кваліфікаційні роботи, оцінювані стажування, портфоліо, презентації для замовників, рефлексивні компоненти та інші комплексні інструменти автентичного оцінювання представлені виразніше
Цифрове освітнє середовище	Використання систем управління навчанням, середовищ програмування, репозиторіїв і засобів дистанційного навчання залежить від конкретного ЗВО та освітніх компонентів; професійний інструментарій не завжди експліковано як наскрізну вимогу програми	Системи управління навчанням, репозиторії коду, інструменти командної розробки, тестування, хмарні сервіси, трекінг задач та інші професійні цифрові інструменти частіше інтегруються в проєктну і практичну діяльність
Компетентнісний профіль	Сильна фундаментальна підготовка; командні, професійні і працевлаштувальні компетентності ізольовані в окремих курсах і практиках, а не інтегровані наскрізно	Командна робота, комунікація, здатність до працевлаштування, професіоналізм, супровід, тестування і володіння інструментарієм вбудовуються наскрізно в програму
Підсумкова інтеграція	Завершальна кваліфікаційна робота є обов'язковою, проте вона не завжди виконує функцію інтегративного підсумкового проєкту, що акумулює результати навчання за всією програмою	Випускна кваліфікаційна робота (dissertation), індивідуальний дипломний проєкт або орієнтована на індустрію комплексна підсумкова робота часто є кульмінацією всієї освітньої траєкторії

Джерело: розроблено автором дослідження

Перехід до багаторівневого проєктування змісту підготовки. Для українських університетів важливо зберегти державний стандарт як національну рамку якості, але доповнити його системою зовнішніх орієнтирів для точнішого налаштування профілю випускника. Практично це означає співвіднесення результатів навчання не лише зі стандартом «121/F2», а й із галузевими орієнтирами за зразком QAA, базовим ядром стандарту CS2023, областями знань SWEBOK, а також професійно-рольовими картами SFIA. Така багаторівнева модель дає змогу уникнути ситуації, коли програма формально відповідає національним вимогам, але залишається непрозорою для роботодавців і професійної спільноти. Особливо продуктивним цей підхід є для тих українських університетів, які вже впроваджують внутрішню спеціалізацію, як-от окремі освітні програми КПІ ім. Ігоря Сікорського чи профільовані траєкторії інших провідних технічних ЗВО (КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2026a; 2026b).

Запровадження наскрізної проєктної траєкторії. Цей підхід передбачає наскрізний розвиток практичних навичок замість концентрації найважливішого практичного досвіду лише на фінальному етапі навчання. Логіка спірального навчання в програмній інженерії полягає в послідовному ускладненні проєктних завдань: від індивідуальних невеликих задач на першому курсі до командних проєктів, клієнтських кейсів, інтегрованих системних завдань і комплексного випускного проєкту на останньому курсі. Саме така траєкторія узгоджується і з рекомендаціями стандарту CS2023 щодо цінності тривалих проєктів спільної розробки, і з висновками сучасних досліджень про ефективність проєктно-орієнтованого навчання у підготовці до складної професійної діяльності (ACM/IEEE-CS/AAAI Joint Task Force, 2023; Nguyen, 2025). Для України це означає необхідність переглянути місце курсових проєктів, міждисциплінарних модулів та командної роботи так, щоб вони утворювали не розрізнений набір окремих активностей, а внутрішньо узгоджену лінію професійного розвитку студента.

Побудова цілісної екосистеми автентичного оцінювання. Йдеться не про відмову від підсумкових контрольних заходів як таких, а про зміну співвідношення між формами контролю на користь тих, що дають змогу фіксувати реальну професійну продуктивність студента. До них належать: рецензування коду, експертна оцінка архітектури та дизайну ПЗ, підбиття підсумків командного спринту, дні презентацій функціональності розроблюваних програмних продуктів, технічні звіти, аналітика систем відстеження завдань, рефлексивні звіти із самооцінювання, портфоліо, відгуки замовників тощо. У британських орієнтирах така логіка прямо підтримується: QAA рекомендує створювати можливості для автентичного оцінювання, BCS вимагає виконання випускного кваліфікаційного проєкту із критичною самооцінкою та фіксацією індивідуального внеску, а університети виносять у публічні описи саме практико-діяльні формати роботи (QAA, 2022; BCS, 2022; Cardiff University, 2026; Queen's University Belfast, 2026; Royal Holloway, University of London, 2026). Для української системи вищої освіти це означає необхідність розроблення карт оцінювання освітніх програм, у яких кожен рік навчання матиме чітко визначений набір доказів сформованості професійних компетентностей студента.

Інституціалізація партнерства з IT-індустрією. Ідеться не лише про запрошені лекції чи окремі бази практики, а про партнерство як наскрізний програмний механізм. Це передбачає участь роботодавців у періодичному перегляді результатів навчання, формуванні банку проєктних завдань, спільному керівництві

випускними проєктами, зовнішній експертизі контрольних завдань, а також у розширенні можливостей для довготривалих стажувань та виробничих практик. Систематичний огляд Vuoriainen et al. (2025) показує, що успішна співпраця між вищою освітою та індустрією базується на шести чинниках: ясність, комунікація, спільність цілей, зобов'язання, безперервність та взаємна довіра. Саме їх доцільно покласти в основу українських моделей співпраці з IT-кластерами, компаніями та продуктовими командами. В українському контексті потенціал для такого переходу вже простежується в локальних партнерських практиках ЛНУ, ВНТУ, ХНУ, ЛНТУ, та інших ЗВО, але він потребує переведення з рівня окремих ініціатив на системний програмний рівень (Lviv IT Cluster, 2026; Львівський національний університет імені Івана Франка, 2026; Вінницький національний технічний університет, 2026; Хмельницький національний університет, 2025; Луцький національний технічний університет, 2025).

Гнучка профілізація програм. Британські університети доводять, що програмна інженерія може успішно реалізовуватися і як окремий ступінь (освітня програма), і як спеціалізація в межах ширшої комп'ютерної програми. Для України це відкриває можливість проєктувати варіативні треки всередині однієї освітньої програми, наприклад: тестування та якість програмного забезпечення, хмарні технології та DevOps-інженерія, вбудоване та кіберфізичне програмне забезпечення, системи обробки великих обсягів даних, безпечна розробка програмного забезпечення тощо. Важливо, однак, щоб така профілізація не руйнувала фундаментальної основи, а спиралася на неї. Саме тому гнучкість має поєднуватися з прозорим обов'язковим складником (ядром програми), який охоплює алгоритмічні, програмні, системні, інженерно-процесні та професійні складові (QAA, 2022; ACM/IEEE-CS/AAAI Joint Task Force, 2023; IEEE Computer Society, 2024).

Посилення зовнішньої професійної валідації програм. Цей напрям передбачає ефективне поєднання академічної автономії з професійним визнанням за прикладом британської моделі взаємодії університетів із BCS. Для України пряме інституційне копіювання цієї структури не є обов’язковим, однак сам принцип зовнішнього професійного підтвердження якості є надзвичайно цінним. У цьому контексті запропоновані прогностичні ідеї узгоджуються з логікою внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освітніх програм, зокрема з необхідністю обґрунтування цілей освітньої програми, залучення стейкхолдерів, прозорості результатів навчання та відповідності змісту підготовки потребам ринку праці, що відображено у вітчизняній практиці акредитації освітніх програм (Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2024). Варто визнати, що цей вектор розвитку вже простежується у вітчизняному освітньому просторі. Зокрема, через функціонування рад роботодавців та експертну валідацію навчальних планів, а також через перші спроби інтеграції міжнародних стандартів на кшталт SFIA у профільних IT-програмах (наприклад, в межах спільних проєктів ЛНУ з IT-кластерами) (Lviv IT Cluster, 2026). Проте наразі цей процес має переважно фрагментарний або ініціативний характер на рівні окремих кафедр. Головне завдання полягає в тому, щоб перетворити ці поодинокі успішні кейси на загальносистемну, інституціоналізовану практику.

З практичного погляду це означає, що розділ модернізації української IT-освіти має розгортатися щонайменше на трьох рівнях. На програмному рівні необхідні перепроєктування змісту навчання, трансформація форм контролю та методів оцінювання навчальних досягнень та оновлення проєктної траєкторії. На кафедральному й інституційному рівнях потрібні механізми сталого партнерства з

роботодавцями, цифрова інфраструктура командної розробки, а також підтримка викладачів у переорієнтації курсів на практико-діяльні формати. На галузевому рівні – створення умов, за яких результати навчання на бакалавраті можуть бути прозоро співвіднесені з професійними траєкторіями, компетентнісними профілями та секторальними очікуваннями. Отже, практична цінність британського досвіду полягає не в його прямому перенесенні, а в можливості використати окремі рішення для посилення гнучкості, практичної спрямованості та зв'язку українських програм із професійним середовищем.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведений порівняльно-педагогічний аналіз дає змогу стверджувати, що в межах дослідженої вибірки професійна підготовка бакалаврів із програмної інженерії в університетах Великої Британії вирізняється модульною гнучкістю, глибшою інтеграцією індустріальних практик, системнішим застосуванням автентичного оцінювання та тіснішим зв'язком між дизайном освітніх програм і професійною соціалізацією майбутніх фахівців. Українські програми натомість демонструють фундаментальність, нормативну впорядкованість і потужне базове ядро, однак потребують посилення практико-інтегрованої логіки навчання, прозорішого зв'язку з міжнародними рамками професійних навичок та гнучкішої побудови освітньої траєкторії.

На цій основі обґрунтовано шість ключових прогностичних ідей для модернізації ІТ-освіти в Україні: багаторівневе проєктування змісту підготовки; наскрізна проєктна траєкторія; екосистема автентичного оцінювання; інституціалізоване партнерство з ІТ-індустрією; гнучка профілізація програм; зовнішня професійна валідація результатів навчання. Їхня адаптація є педагогічно доцільною за умови, що вона відбуватиметься з урахуванням державного стандарту спеціальності, інституційних ресурсів конкретного закладу вищої освіти та реальних потреб регіонального й національного ІТ-ринку.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в апробації запропонованих рекомендацій під час модернізації освітніх програм зі спеціальності «F2 Інженерія програмного забезпечення», а також у розробленні інструментарію для системного узгодження результатів навчання з професійними ролями, профілями компетентностей та типовими робочими сценаріями сучасної програмної інженерії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінницький національний технічний університет. (2026). *Освітня програма «Інженерія програмного забезпечення»* (*бакалавр*). https://vntu.edu.ua/uk/information-for-enrollee/osvitnya-programa-inzheneriya-programnogo-zabezpechennya-bakalavr-1331.html

2. КПІ ім. Ігоря Сікорського. (2026a). *F2 Інженерія програмного забезпечення*. https://osvita.kpi.ua/F2

3. КПІ ім. Ігоря Сікорського. (2026b). *Інженерія програмного забезпечення інформаційних систем*. https://osvita.kpi.ua/121_OPPB_IPZIS

4. Луцький національний технічний університет. (2026). *Освітня програма «Інженерія програмного забезпечення»* (*бакалавр*). https://lntu.edu.ua/uk/op/2025/f2-inzheneriya-prohramnoho-zabezpechennya

5. Львівський національний університет імені Івана Франка. (2026). *Інженерія програмного забезпечення*. https://admission.lnu.edu.ua/specialization/software-/engineering

6. Міністерство освіти і науки України. (2024). *Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти* (*Наказ № 842 від 13.06.2024*). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/Nakaz-842.vid.13.06.2024.pdf

7. Міністерство освіти і науки України. (2018). *Стандарт вищої освіти України*: *перший* (*бакалаврський*) *рівень, галузь знань 12 – Інформаційні технології, спеціальність 121 – Інженерія програмного забезпечення*. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/121-inzhener.programn./zabezp.bakalavr-1.pdf

8. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. (2024). *Критерії оцінювання якості освітньої програми*. https://naqa.gov.ua

9. Національний університет «Запорізька політехніка». (2023). *Інженерія програмного забезпечення*. https://catalogop.zp.edu.ua/EProg.php?Id=93&Mode=1

10. Національний університет «Львівська політехніка». (2025). *Інженерія програмного забезпечення.* https://directory-new.lpnu.ua/majors/ikni/6.F2.00.00/8/2025/ua/full

11. Національний університет «Одеська політехніка». (2026). *Інженерія програмного забезпечення.* https://op.edu.ua/education/programs/bac-121-0

12. Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя. (2025). *Освітньо-професійна програма «Інженерія програмного забезпечення».* https://m.tntu.edu.ua/storage/pages/00000120/opF2b.pdf

13. Харківський національний університет радіоелектроніки. (2024). *Загальна інформація про спеціальність 121 – Інженерія програмного забезпечення.* https://software./nure.ua/specialty

14. Хмельницький національний університет. (2025). *Освітня програма «Інженерія програмного забезпечення».* https://khmnu.edu.ua/wp-content/op/b/f2-ipz-2025.pdf

15. Aberystwyth University. (2026). *Software Engineering* (*with integrated year in industry*). https://courses.aber.ac.uk/undergraduate/software-engineering

16. Akdur, D. (2022). Analysis of Software Engineering Skills Gap in the Industry. *ACM Transactions on Computing Education, 23*(1), Article 16. https://doi.org/10.1145/3567837

17. Assyne, N., Ghanbari, H., & Pulkkinen, M. (2022). The state of research on software engineering competencies: A systematic mapping study. *Journal of Systems and Software, 185*, Article 111183. https://doi.org/10.1016/j.jss.2021.111183

18. BCS, The Chartered Institute for IT. (2022). *Academic Accreditation Guidelines*. https://www.bcs.org/media/1209/accreditation-guidelines.pdf

19. Cardiff University. (2026). *Applied Software Engineering* (*BSc*). https://www./cardiff.ac.uk/study/undergraduate/courses/2026/applied-software-engineering-bsc

20. CM/IEEE-CS/AAAI Joint Task Force on Computer Science Curricula. (2023). *Computer Science Curricula 2023* (*Version Gamma*). https://csed.acm.org/wp-content/uploads/2023/09/Version-Gamma.pdf

21. Daun, M., Grubb, A. M., & Tenbergen, B. (2023). A systematic literature review of requirements engineering education. *Requirements Engineering, 28*, 145–175. https://doi.org/10.1007/s00766-022-00381-9

22. Lancaster University. (2026). *Software Engineering BSc Hons* (*G602*). https://www.lancaster.ac.uk/study/undergraduate/courses/software-engineering-bsc-hons-g602/2027

23. Lviv IT Cluster. (2026). *IT Expert. Інноваційні. Експертні. Орієнтовані на ринок: IT-програми, які готують лідерів галузі*. https://itcluster.lviv.ua/projects/it-expert

24. Neubauer, A. (2024). Trends in Comparative Education in the 21st Century: *Research Production and Areas of Interest. European Public & Social Innovation Review, 9,* 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-288

25. Nguyen, D. (2025). Project-Based Learning (PJBL) as an Experiential Pedagogical Methodology in Interdisciplinary Education: A Review of the Literature. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 13*(4), 1016–1039. https://doi.org/10.46328/ijemst.4869

26. Pažur Aničić, K., & Stapić, Z. (2022). Teaching Methods in Software Engineering: A Systematic Review. *IEEE Software, 39*(6), 73–79. https://doi.org/ 10.1109/MS.2022.3152629

27. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2022*). Subject Benchmark Statement: Computing*. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/sbs/sbs-computing-22.pdf

28. Quality Assurance Agency for Higher Education. (2024). *The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies*. https://www.qaa.ac.uk/ docs/qaa/quality-code/the-frameworks-for-higher-education-qualifications-of-uk-degree-awarding-bodies-2024.pdf

29. Queen's University Belfast. (2026). *Software Engineering With Placement.* https://www.qub.ac.uk/courses/undergraduate/software-engineering-placement-beng-g604

30. Royal Holloway, University of London. (2026). *Computer Science* (*Software Engineering*) (*BSc*). https://www.royalholloway.ac.uk/studying-here/undergraduate/computer-science/ computer-science-software-engineering

31. SFIA Foundation. (2024a). *SFIA 9*. https://sfia-online.org/en/sfia-9

32. SFIA Foundation. (2024b). *Training and education*. https://sfia-online.org/

33. The University of Edinburgh. (2026). *Software Engineering BEng (Hons).* https://study.ed.ac.uk/programmes/undergraduate/59-software-engineering

34. University of Glasgow. (2026). *Software Engineering BSc/MSci.* https://www./ gla.ac.uk/undergraduate/degrees/softwareengineering

35. University of Sheffield. (2026). *Computer Science* (*Software Engineering*) *BEng.* https://sheffield.ac.uk/undergraduate/courses/2027/computer-science-software-engineering-/ beng

36. University of Southampton. (2026). *Software Engineering BEng.* https:// www.southampton.ac.uk/courses/software-engineering-degree-beng

37. University of Strathclyde. (2026). *BSc Hons Software Engineering Degree.* https://www.strath.ac.uk/courses/undergraduate/softwareengineering

38. Vuoriainen, A., Rikala, P., Heilala, V., Lehesvuori, S., Oz, S., Kettunen, L., & Hämäläinen, R. (2025). The six C's of successful higher education-industry collaboration in engineering education: A systematic literature review. *European Journal of Engineering Education, 50*, 6–50. https://doi.org/10.1080/03043797.2024.2432440

39. Zarour, M., Alenezi, M., & Akour, M. (2025). A Framework to Evaluate Software Engineering Program Using SWEBOK Version 4. *Journal of Communications Software and Systems, 21*(1), 66–78. https://doi.org/10.24138/jcomss-2024-0088

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ
(відповідно до міжнародних вимог)

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії і тенденції розвитку освіти, вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем у **ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**.

Усі, хто бажає здійснити публікацію в журналі «Порівняльна професійна педагогіка», просимо подавати матеріали до **20 травня/20 листопада.**

Для публікації статті просимо надсилати:

– відомості про автора (ПІБ, місце роботи, науковий ступінь, вчене звання, електронна пошта, ORCID; для аспірантів – ПІБ, місце навчання, електронна пошта, ORCID);

– електронний варіант наукової статті.

ВАЖЛИВО!

Публікації в журналі «Порівняльна професійна педагогіка» здійснюються **АНГЛІЙСЬКОЮ АБО УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**. Обсяг статті **– 8–12** сторінок.

СТАТТІ, ЯКІ ПЕРЕКЛАДЕНІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ (НА ЗРАЗОК GOOGLE TRANSLATE), НЕВІДКОРИГОВАНІ, АБО НЕ ВІДПОВІДАЮТЬ ЧИННИМ ВИМОГАМ, ДО ДРУКУ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ І НЕ ПОВЕРТАЮТЬСЯ!

Технічні характеристики: Microsoft Word, шрифт – Times New Roman; інтервал – 1; кегль – 12; відступ абзацу – 1,25 см; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см.

Обов'язкові складники статті:

– **АНОТАЦІЯ / ABSTRACT** (обсягом **1800** друкованих знаків, **АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ**);

– **КЛЮЧОВІ СЛОВА / KEYWORDS** (не менше 8);

– **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями);

– **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY**;

– **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS** (джерела, на які автор посилається в теоретичній основі дослідження, повинні бути представлені в **ЛІТЕРАТУРІ;** обов'язково вказати методи дослідження**)**;

– **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ / RESULTS** (виклад основого матеріалу повинен бути чітким, інформативним і демонструвати власні результати дослідження авторів);

– **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК / CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**;

– **ЛІТЕРАТУРА / REFERENCES** (не менше 10 джерел).

Вимоги до оформлення літератури у статті викладені наприкінці інформаційного листа і повинні відповідати міжнародному стилю Американської психологічної асоціації (APA).

Статті журналу отримують цифровий ідентифікатор DOI, який надається кожній статті редколегією журналу.

СТАТТІ ПРОХОДЯТЬ ПЕРЕВІРКУ В МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ АНТИПЛАГІАТ.

ЗА ДОСТОВІРНІСТЬ ВИКЛАДЕНИХ ФАКТІВ, ЦИТАТ І ПОСИЛАНЬ НЕСУТЬ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ АВТОРИ.

Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – із рецензією доктора або кандидата наук із відповідної спеціальності.

Наукові праці докторів наук друкуються в журналі безкоштовно.

Оплата за статтю здійснюється після повідомлення редколегії про відповідність статті вимогам та дозволу до друку.

Статті та відомості про автора надсилати на електронну скриньку
comprofped@gmail.com

За додатковою інформацією просимо звертатися до відповідального секретаря Садовець Олесі Володимирівни (моб. 067-288-36-73).

Приклад оформлення англомовної статті
(скорочено)

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor **MARYNA GRYNOVA**
V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3912-9023

PhD in Pedagogy, Associate Professor **IRYNA KALINICHENKO**
M. V. Ostrogradskyi Poltava Regional Institute for Advanced Teacher Training, Ukraine
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0012-4312-8025

TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA AND CANADA

ABSTRACT

This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and

Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system … **(*1800 знаків*)**

***Keywords*:** *children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.*

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. Alokhina, J. Andrews (2000), V. Bondar, E. Danilavichiutie, L. Danylenko, A. Gartner (1997), A. Kolupaieva (2009), O. Kryvonosova, D. Lipsky (1997), J. Lupart (2000; 2010), S. Lytovchenko, Yu. Naida, M. Orlansky, T. Sak (2010), L. Savchuk, N. Sofii, Ye. Synova, O. Taranchenko, C. Webber (2010), S. Wilks, M. Winser, V. Zasenko et al. … .

RESULTS

Over the last few decades, developed countries have undergone significant changes in the attitude towards low-mobility groups of the population and providing quality educational services for children with special educational needs. Therefore, an inclusive model of education is becoming ever more acute. In view of the above, it is rather imperative to study foreign experience of those countries that have already achieved significant progress on this matter. Foreign law and inclusive practice are an important source of ideas about possible ways to solve the problems of implementing inclusive education in Ukraine ...

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

So, theoretical analysis of American and Canadian scientific literature proves that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of educational progress in regular education and provide children with special educational needs with the opportunity to obtain special education ... .

REFERENCES

1. Audette, B., & Algozzine, B. (1992). Free and appropriate education for all students: total quality and the transformation of American public education. *Remedial and Special Education*, 13 (6), 8–18.
2. Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
3. Żylińska, M. (2012). *Cyfrowi Tubylcy i Cyfrowi Imigranci w Jednej Klasie [Digital Natives and Digital Immigrants in One Class]*. https://osswiata.pl/zylinska/2012/08/16/cyfrowi-tubylcy-i-cyfrowi-imigranci-w-jednej-klasie/ (in Polish)

Приклад оформлення україномовної статті
(скорочено)

Доктор педагогічних наук, професор **МАРИНА ГРИНЬОВА**
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3912-9023

Кандидат педагогічних наук, доцент **ІРИНА КАЛІНІЧЕНКО**
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, Україна
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0012-4312-8025

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США ТА КАНАДІ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти … **(*1800 знаків*)**

***Ключові слова*:** *діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.*

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

Перед світом постає проблема зростання кількості людей, які відірвані від активної участі в соціальному, політичному, економічному й культурному житті своїх суспільств. Таке суспільство не є ані ефективним, ані безпечним. Уперше рух за освіту для всіх розпочався з моменту проведення конференції з освіти для всіх у Джомтьєні (Таїланд) у 1990 році … .

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – теоретично проаналізувати тенденції розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Становлення й розвиток інклюзивної освіти в країнах Північної Америки досліджували науковці С. Альохіна, Дж. Андрес (J. Andrews), В. Бондар, Ч. Веббер (C. Webber), С. Вілс (S. Wilks), М. Вінсер (M. Winser), А. Ґартнер (A. Gartner), Л. Даниленко, Е. Данілавічютє, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Кривоносова, С. Литовченко, Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Лупарт (J. Lupart), Ю. Найда, М. Орланскі (M. Orlansky), Л. Савчук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко та інші … .

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Останні десятиліття в розвинутих країнах світу відбулися суттєві зміни в ставленні до маломобільних груп населення й наданні якісних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Дедалі більшої динаміки набуває й інклюзивна модель освіти. Значущим аспектом стає вивчення іноземного досвіду країн, які крокують у цьому напрямку. Іноземне право та інклюзивна практика – важливі джерела ідей про можливі шляхи розв'язання проблем упровадження інклюзивної освіти в Україні … .

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Унаслідок аналізу американської та канадської наукової літератури підсумовано, що зміни в законодавстві й освітній політиці північноамериканських країн спрямовані на досягнення найвищої успішності всіх категорій дітей у загальній освіті та створення рівних можливостей здобувати освіту для всіх учнів – у спеціальній освіті … .

ЛІТЕРАТУРА

***Приклади оформлення посилань та списку літератури згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації* (*APA Style*)**

APA стиль передбачає використання посилань у тексті роботи щоразу, коли ви цитуєте джерело, будь то парафраз, цитата всередині рядка чи блокова цитата.

Внутрішньотекстове посилання містить інформацію про: автора праці (редактора/укладача/назву цитованого джерела, якщо автор відсутній), що цитується, рік видання та сторінковий інтервал (номери сторінок, із яких взято цитату). Сторінковий інтервал дозволяється не вказувати, якщо ви не цитуєте, а висловлюєте якусь ідею чи посилаєтесь на роботу в цілому.

Парафраз. Не береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання;

2) у дужках після парафразу разом із роком видання (через кому).

***Наприклад*:**

The publishing process consists of several stages of editing (Tymoshyk, 2004).

У редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування (Тимошик, 2004).

According to M. Tymoshyk (2004), the publishing process consists of several stages of editing.

За Тимошиком (2004), у редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування.

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, може бути розташована у праці Тимошика, виданій 2004 року.

Більш розгорнута інформація про згадане джерело буде міститися у списку використаних джерел.

Цитата всередині рядка. Береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання, а після цитати в круглих дужках зазначається сторінковий інтервал;

2) у дужках після цитати разом із роком видання та сторінковим інтервалом (через кому).

***Наприклад*:**

W. Wordsworth (2006) claimed that poetry was "the spontanenous overflow of powerful feelings" (p. 263).

Вордсворт (2006) заявив, що романтична поезія була відзначена як «спонтанний перелив сильних почуттів» (с. 263).

Poetry is "the spontanenous overflow of powerful feelings" (Wordsworth, 2006, p. 263).

Романтична поезія характеризується «спонтанним переливом сильних почуттів» (Вордсворт, 2006, с. 263).

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, розташована на сторінці 263 твору 2006 року, автором якого є Вордсворт. Більш розгорнуту інформацію про згадане джерело можна отримати зі списку використаних джерел.

Блокова цитата (складається із трьох і більше рядків). Подається в тексті з нового рядка з абзацним відступом для всієї цитати, не береться в лапки. Міжрядковий інтервал – подвійний. Після тексту цитати ставиться крапка і вказується вихідне джерело в дужках.

***Наприклад*:**

In publishing, the concept of editing is primarily used to refer to types of work directly related to the activities of the press. Modern editing is associated with sociocultural

professional activities aimed at analyzing and improving linguistic works during their preparation for reproduction by means of printing, or broadcast (Khoniu, 2006, p. 45).

У галузі видавничої справи поняття «редагування» насамперед використовується для позначення видів роботи, безпосередньо пов'язаних із діяльністю органів друку. Сучасне редагування належить до сфери суспільно-культурної професійної діяльності, що спрямована на аналіз і вдосконалення мовних творів під час їхньої підготовки до відтворення засобами поліграфії, або до трансляції (Хоню, 2006, с. 45).

Посилання на роботу кількох авторів (редакторів/укладачів)

Внутрішньотекстове посилання на роботу кількох авторів залежить від їх кількості:

1) 2–5 авторів. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно перерахувати прізвища всіх авторів (через кому). Перед останнім автором пишеться знак «&», якщо автори перераховуються в дужках, або слово «та», якщо автори перераховуються в реченні, а рік видання та сторінковий інтервал у дужках.

***Наприклад*:**

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) ***або*** (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993, p. 199)

Research findings by L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) prove …

Результати дослідження Бойко, Гречки, та Павлюка (2010) підтверджують …

або

L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) state, "Biology is a system of sciences…" (p. 5).

Л. Бойко, С. Гречка та Н. Поліщук (2010) стверджують: «Біологія – це система наук…» (с. 5).

2) 6 авторів і більше. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати прізвище першого автора і слово «та ін.».

(Jones et al., 1998) ***або*** (Jones et al., 1998, p. 7)

(Boiko et al., 2005) ***або*** (Boiko et al., 2005, p. 10)

Research findings by O. Velychko et al. (2014) prove …

Результати дослідження О. Величко та ін. (2014) підтверджують …

або

O. Velychko et al. (2014) indicate, "Biology is a system of sciences …" (p. 10).

О. Величко та ін. (2005) стверджують: «Біологія – це система наук…» (с. 10).

Посилання на декілька робіт різних авторів (одночасно)

Якщо парафраз стосується кількох робіт різних авторів, тоді після парафразу необхідно вказати прізвище автора однієї книги і рік видання, після знаку «;» вказати прізвище автора другої книги і рік видання.

***Наприклад*:**

Many researchers consider literary editing to be one of the most important stages of text processing (Feller, 2004; Rizun, 2002).

Чимало дослідників вважають літературне редагування одним із найважливіших етапів обробки тексту (Феллер, 2004; Різун, 2002).

Посилання на роботу невідомого автора

Якщо автора (редактора/укладача) праці встановити неможливо, слід процитувати джерело за його назвою або використати перші два слова в дужках.

Назви книг і доповідей слід указати курсивом або підкреслити; назви статей, розділів і веб-сторінок узяти в лапки.

***Наприклад*:**

A similar study was done of students learning to format research papers ("Using APA", 2001).

Аналогічне опитування було проведено серед студентів, які вивчають формат наукових праць («Using APA», 2001).

Якщо автором виступає організація або державна установа, слід указати назву цієї організації або взяти її у дужки, коли цитують уперше.

***Наприклад*:**

According to the American Psychological Association (2000), ...

Згідно з вимогами Американської психологічної асоціації (2000), …

Посилання на декілька робіт різних авторів з однаковими прізвищами

Якщо два або більше авторів мають однакові прізвища, у внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати також перші ініціали (або навіть повне ім'я, якщо різні автори мають однакові ініціали).

***Наприклад*:**

There are different opinions on the effects of cloning (R. Miller, 2012; A. Miller, 2014).

Існують різні думки щодо наслідків клонування (Р. Міллер, 12; А. Міллер, 46).

While some medical ethicists argue that cloning will lead to … (R. Miller, 2012), others point out that the benefits of medical researches deny such reasoning (A. Miller, 2014).

Хоча деякі медичні фахівці з етики стверджують, що клонування призведе до дизайнерських дітей (Р. Міллер, 2012), інші відзначають, що переваги медичних досліджень перевершують це міркування (А. Міллер, 2014).

Упорядкування списку використаних джерел

Список використаних джерел подається після основного тексту статті і повинен містити інформацію, необхідну для того, щоб знайти й отримати будь-яке процитоване джерело. Кожне процитоване в роботі джерело повинно з'явитися у списку використаних джерел. Відповідно, кожен запис у списку використаних джерел повинен бути згаданим у тексті роботи.

Цитований матеріал подається в алфавітному порядку за прізвищем автора (редактора/укладача, якщо немає автора). Якщо матеріал не має автора, його необхідно розподілити за першою літерою його назви. Якщо в бібліографічному описі зазначено кілька робіт одного й того ж автора, редактора або упорядника, тоді записи розташовуються за роками видання в порядку зростання.

Правила бібліографічного опису для списку використаних джерел

Якщо в публікації зазначено не більше семи авторів (редакторів/укладачів, якщо книга без автора), то в посиланні необхідно вказати усіх авторів.

Якщо в публікації зазначено вісім та більше авторів (редакторів/укладачів), у посиланні необхідно перерахувати імена перших шести авторів, а потім вставити три крапки (...) та додати ім'я останнього автора.

Назви книг, журналів зазначаються без скорочень.

1. Книга: 1–7 авторів

Прізвище1, Ініціали1, Прізвище2, Ініціали2, Прізвище3, Ініціали3, Прізвище4, Ініціали4, Прізвище5, Ініціали5, Прізвище6, Ініціали6, & Прізвище7, Ініціали7. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Bragg, S. M. (2010). *Wiley revenue recognition: Rules and scenarios* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Tymoshyk, M. V. (2004). *Vydavnycha sprava ta redahuvannia.* Kyiv: In Yure.

Hubbard, R. G., Koehn, M. F., Omstein, S. I., Audenrode, M. V., & Royer, J. (2010). *The mutual fund industry*: *Competition and investor welfare.* New York, NY: Columbia University Press.

2. Книга: 8 і більше авторів

Прізвище1, Ініціали1, Прізвище2, Ініціали2, Прізвище3, Ініціали3, Прізвище4, Ініціали4, Прізвище5, Ініціали5, Прізвище6, Ініціали6 … Прізвище останнього автора, Ініціали. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Zinn, H., Konopacki, M., Buhle, P., Watkins, J. E., Mills, S., Mullins, J. W. … Komisar, R. (2008). *A people's history of American empire: A graphic adaptation*. New York, NY: Metropolitan Books.

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. … Bondar, H. R. (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

3. Книга за редакцією

Прізвище редактора, Ініціали. (Ред.). (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

McNamara, R. H. (Ed.). (2008). *Homelessness in America*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Ophir, A., Givoni, M., & Hanafi, S. (Eds.). (2009). *The power of inclusive exclusion*. New York, NY: Zone.

Fihol, N. (Red.). (2009). *Ukrainska mova*. Kyiv: NTUU "KPI".

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. … Bondar, H. R. (Red.). (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

4. Книга: автор-організація

Назва організації. (Рік). *Назва книги*: *Підназва* (номер видання). (Номер звіту (*якщо це доречно*)). Місце видання: Видавництво.

Peace Corps. (2006). *A life inspired.* Washington, DC: Author.

Instytut svitovoi ekonomiky ta mizhnarodnykh vidnosyn. (2012). *Derzhava v ekonomitsi Yaponii*. Kyiv: Nauka.

5. Книга без автора

Назва книги: Підназва. (Рік). (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Twenty-four hours a day. (2010). Miami, FL: BN Publishing.

Ukrainska mova. (2009). Kyiv: NTUU "KPI".

6. Частина книги

Прізвище автора глави, Ініціали. (Рік). Назва глави: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора або укладача (відповідальність скорочено), *Назва книги: Підназва* (номер видання). (сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Grosman, D. (2009). Writing in the dark. In T. Morrison (Ed.), *Burn this book* (pp. 22–32). New York, NY: HarperCollins Publishers.

Farrell, S. E. (2009). Art. In D. Simmons (Ed.), *New critical essays on Kurt Vonnegut* (p. 91). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Balashova, Ye. (2014). Stratehichni doslidzhennia. V A. Sukhorukov (Red.), *Priorytety investytsiinoho zabezpechennia* (2-he vyd.). (S. 5–9). Kyiv: Naukova dumka.

7. Багатотомні видання

Прізвище автора багатотомної праці, Ініціали, & Прізвище редактора, Ініціали (Ред.). (Рік). *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Діапазон томів). Місце видання: Видавництво.

Milton, J. (1847). *The prose works of John Milton* (Vol. 1–2). Philadelphia, PA: John W. Moore.

Oliinyk, B., & Shevchuk, S. (Red.). (2006). *Vybrani tvory* (T. 1–2). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

8. Багатотомне видання (окремий том)

Прізвище автора тому, Ініціали. (Рік). Назва тому: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора (Ред.), *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Номер тому, сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Niehuis, S. (2008). Dating. In J. T. Sears (Ed.), *The Greenwood encyclopedia of love* (Vol. 6, pp. 57–60). Westport, CT: Greenwood.

Oliinyk, B. (2006). *Pereklady. Publitsystyka*. V. D. Pavlychko (Red.), *Vybrani tvory* (T. 2, S. 60–61). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

9. Автореферат або дисертація

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва роботи: Підназва.* (Тип роботи з вказівкою наукового ступеня автора). Університет, у якому захищено дисертацію, Місто.

Mylott, E. (2009). *To flatten her sphere to a circle, mount it and take to the road: The bicycle.* (Master's thesis). University at Albany, State University of New York, Albany.

Salenko, O. (2001). Naukovi osnovy vysokoefektyvnoho hidro rizannia. (Dys. kand. tekhn. nauk). Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy "Kyyivskyi Politekhnichnyi Instytut", Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy teatralnoho mystetstva.* (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.

10. Матеріали конференцій

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва виступу,* Відомості про конференцію. Місце видання: Видавництво.

Josang, A., Maseng, T., & Knapskog, S. J. (Eds.). (2009). *Identity and privacy in the Internet age, 14th Nordic conference on secure IT systems, NordSec 2009*. Heidelberg, Germany: Springer Berlin.

Polishchuk, O. (Red.). (2008). *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia,* Materialy konferentsii molodykh vchenykh. Kyiv: Nauka.

11. Закони, статути, накази

Назва закону, статуту або наказу. Номер закону § Номер розділу номер статті. (Рік затвердження).

Serve America Act. 42 U.S.C. § 12501et seq. (2009).

Pro Natsionalnu politsiu. № 580-VIII § rozd. II st. 6. (2015).

12. Урядові публікації

Назва офіційного органу. (Рік). Назва урядового документа: Підзаголовок. Місце публікації: Видавець.

U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation. (2009). *The FBI story.* Washington, DC: GPO.

13. Патент

Прізвище винахідника, Ініціали. (Рік публікації). Номер патенту (вказати країну). Місце видання: Патентне відомство.

Le Van Meautte, V. (2003). U.S. Patent No 6,601,955. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Matsko, H. (1999). Patent Ukrainy 26933. Kyiv: Derzhavne patentne vidomstvo Ukrainy.

14. Стаття з журналу

Прізвище, Ініціали. (Рік). Назва статті: Підназва. *Назва журналу*, Номер журналу, Сторінковий інтервал.

Rowe, I.L., & Carson, N.E. (1981). *Medical manpower in Victoria* (4). East Bentleigh (AU): Monash University, Department of Community Practice.

Roik, M. (2014). Suchasnyi stan reiestratsii predstavnykiv rodu Salix. *Bioenerhetyka*, 1 (5), 21–23.

15. Стаття з газети

Прізвище, Ініціали. (Дата випуску). Назва статті: Підназва. *Назва газети*, сторінковий інтервал.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1.

Ali, A. H. (2010, April 27). "South Park" and the informal Fatwa. *Wall Street Journal*, p. A17.

Lykhovyd, I. (2016, Sichen 15). Medychnyi proryv. Den, s. 2.

16. Електронні ресурси

БО документа*. Взято з http: або DOI:

**За прикладами, наведеними вище* (*книги, журналу, газети і т.д., але без відомостей про місце видання і видавництво*)

Ingwersen, P. (1992). *Information retrieval interaction.* http://www.db.dk/pi/iri.

Musés, C. A. (Ed.). (1961). *Esoteric teachings of the Tibetan Tantra*. http://www.sacred-texts.com.

Hsueh, C. (2010). Weblog-based electronic portfolios. *Educational Technology Research, 58*(2), 11-27. doi:10.1007/s11423-008-9098-1.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1. www.nytimes.com.

Dakhno, I. (2014). Pravo intelektualnoi vlasnosti. Kyiv: TsUL. http://culon-line.com.ua/full/959-pravo-intelect-vlasn_dahnopdf.html.

Детальніше: **Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах** : методичні рекомендації / автори-укладачі: О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редколегія: В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузєва, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. Київ : УБА, 2016. Електрон. вид. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). 117 с. ISBN 978-966-97569-2-3.

ЗВЕРНІТЬ УВАГУ!

В англомовній статті українські джерела подаються транслітеровано (з перекладом у квадратних дужках). Відповідні зразки пропонуються у прикладах оформлення посилань та списку літератури в англомовній статті згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style), представлених вище.

З чинними правилами впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею можна ознайомитися на сайті:

http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF.

http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF

Baidu 学术

Cabell's
Directories

CNKI 中国知网
cnki.net

CEJSH
THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL
OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

中国图书进出口(集团)总公司
CHINA NATIONAL PUBLICATIONS IMPORT & EXPORT (GROUP) CORPORATION

GENAMICS
...research from your desktop

EBSCO
Discovery Service

Google
Scholar

Journal
TOCs
The latest Journals Tables of Contents

J-Gate

ExLibris
Primo Central

readcube

NAVIGA

ResearchGate

TDNet
simply better

ProQuest

WorldCat®

Address of the Editorial Board:
Center of Comparative Professional Pedagogy,
Khmelnytskyi National University,
11 Instytutska St., room 4–427,
Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp
e-mail: comprofped@gmail.com

Адреса редакції:
Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет,
вул. Інститутська, 11, ауд. 4–427
м. Хмельницький
Україна, 29016
https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp
e-mail: comprofped@gmail.com

Підп. до друку 29.05.2026. Ум. друк. арк. – 16,35. Обл.-вид. арк. – 15,84.
Папір офсетний. Друк різографією.
Наклад 50, зам. № 21/26

Віддруковано у редакційно-видавничому відділі
Хмельницького національного університету.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (0382) 77-33-63.
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013