МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

Допущено до захисту
Завідувач кафедри
«___» _____2026 року

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ступінь вищої освіти «магістр»

ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Виконала: здобувачка ІІ курсу, 21м-уз групи
освітньої програми «Педагогіка та управління
закладом освіти»
спеціальності А1 Освітні науки
Холявіцька Марина Володимирівна
Керівник: доцент кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту, канд. пед. наук, доцент
Ткачук Лариса Василівна

Умань – 2026

АНОТАЦІЯ

Актуальність дослідження зумовлена інтеграцією України до європейського освітнього простору, набуттям нею статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу та потребою в учителях, здатних навчати дітей жити у взаємозалежному, багатокультурному світі. Попри значну кількість праць із компетентнісного підходу, формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних викликів досліджено недостатньо, особливо в емпіричному аспекті.

Об'єкт дослідження – процес формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – шляхи удосконалення цього процесу в умовах євроінтеграційних викликів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції.

Завдання дослідження: уточнити зміст і структуру поняття «глобальна компетентність»; висвітлити зарубіжний досвід і перспективні підходи до її формування в майбутніх педагогів; з'ясувати сучасний стан сформованості глобальної компетентності студентів; теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу її формування.

Для розв'язання завдань використано теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення), емпіричні методи (педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, психодіагностичне тестування за шкалою загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема) та кількісне опрацювання результатів.

Основні результати дослідження. Глобальну компетентність розглянуто як інтегративну якість особистості майбутнього педагога, що охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, комунікативно-

міжкультурний і рефлексивний складники; загальну самоефективність обґрунтовано як особистісний ресурс її формування. Узагальнено досвід країн ЄС, Великої Британії, США та Канади і виокремлено перспективні підходи: інтернаціоналізацію вдома, віртуальну мобільність, спільне міжнародне онлайн-навчання (COIL), проєктне та міжкультурне навчання. Опитування 148 студентів 4 курсу Уманського національного університету засвідчило, що в обох профілях підготовки переважає середній рівень глобальної компетентності, а найслабшим є праксеологічний складник. Майбутні вчителі природничо-математичного профілю поступаються студентам соціогуманітарного профілю за емоційно-ціннісним складником, хоча мають вищу самоефективність. Обґрунтовано рекомендації за нормативно-змістовим, технологічним, кадровим та інституційним напрямами з диференціацією заходів за профілем підготовки, запропоновано вибіркову навчальну дисципліну «Глобальна компетентність педагога» та спеціальне завдання педагогічної практики.

Практичне значення результатів полягає в тому, що їх можуть використовувати викладачі закладів вищої педагогічної освіти в освітньому процесі, а також у системі підвищення кваліфікації педагогів.

Ключові слова: глобальна компетентність, майбутні педагоги, євроінтеграція, міжкультурна взаємодія, самоефективність.

ABSTRACT

The relevance of the study is determined by Ukraine's integration into the European educational area, its status as a candidate for EU membership and the need for teachers able to prepare children for life in an interdependent, multicultural world. Despite extensive research on the competence-based approach, the development of global competence of students of higher pedagogical education institutions in the context of European integration challenges remains insufficiently studied, especially empirically.

The aim of the study is to provide a theoretical substantiation of ways to improve the development of global competence of students of higher pedagogical education institutions in the context of European integration.

The object of the study is the process of developing global competence of students of higher pedagogical education institutions. The subject of the study is the ways of improving this process in the context of European integration challenges.

The objectives of the study are to clarify the content and structure of the concept of «global competence»; to review foreign experience and promising approaches to its development in future teachers; to determine the current state of students' global competence; to substantiate ways of improving the process of its development.

The study employed theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, classification, systematisation, generalisation), empirical methods (pedagogical observation, interviews, questionnaires, psychodiagnostic testing with the General Self-Efficacy Scale by R. Schwarzer and M. Jerusalem) and quantitative processing of the results.

Main results. Global competence is defined as an integrative quality of a future teacher's personality comprising cognitive, value-motivational, activity-based, communicative-intercultural and reflective constituents; general self-efficacy is substantiated as a personal resource for its development. The experience

of EU countries, the United Kingdom, the USA and Canada is summarised, and promising approaches are identified: internationalisation at home, virtual mobility, Collaborative Online International Learning (COIL), project-based and intercultural learning. A survey of 148 fourth-year students of Uman National University showed that the intermediate level of global competence prevails in both training profiles, while the praxeological constituent is the weakest. Future teachers of natural sciences and mathematics score lower than social-humanitarian students on the emotional-value constituent, although they show higher self-efficacy. Recommendations are substantiated in regulatory and content, technological, staff and institutional areas, differentiated by training profile; an elective course «Global Competence of the Teacher» and a special teaching-practice assignment are proposed.

The practical significance of the results lies in the possibility of using them by lecturers of higher pedagogical education institutions in the educational process and in teachers' professional development.

Keywords: global competence, future teachers, European integration, intercultural interaction, self-efficacy.

ЗМІСТ

ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 12
1.1. Сутність, структура та зміст глобальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей 12
1.2. Зарубіжний досвід формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у контексті євроінтеграційних процесів 26
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 40
2.1. Сучасний стан сформованості глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти 40
2.2. Рекомендації щодо шляхів удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції 52
ВИСНОВКИ 66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 61
ДОДАТКИ 82

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасному глобалізованому світі, що характеризується динамічними соціальними, економічними та культурними трансформаціями, інтеграція України до європейського освітнього та наукового простору стає одним із ключових стратегічних напрямів розвитку національної системи освіти. У цих умовах особливої актуальності набуває формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти як необхідної умови їхньої професійної мобільності, здатності до міжкультурної комунікації та усвідомленої участі у світових освітніх процесах. Глобальна компетентність виступає складним багатоструктурним утворенням, що включає знання про соціокультурні, економічні та екологічні процеси у світі, критичне мислення, здатність до прийняття етичних рішень, а також готовність до ефективної взаємодії у міжнародному освітньому середовищі. Євроінтеграційні виклики ставлять перед сучасною педагогічною освітою завдання підготовки фахівців, які не лише володіють професійними знаннями та компетенціями, а й здатні адаптуватися до трансформаційних процесів, що відбуваються у міжнародному освітньому просторі.

Особливої гостроти ця проблема набула після надання Україні статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу (червень 2022 р.) та офіційного початку переговорів про вступ (червень 2024 р.). Перед національною системою освіти постало завдання не лише гармонізувати нормативну базу з європейськими підходами, а й підготувати покоління вчителів, здатних навчати дітей жити в багатокультурному, взаємозалежному світі, розуміти природу глобальних конфліктів, екологічних загроз і соціальних нерівностей. Повномасштабна війна внесла в цей процес свої корективи: частина студентів і викладачів набула вимушеного досвіду життя за кордоном, освітній процес значною мірою перемістився в цифровий простір, а міжнародні партнерства університетів стали одним із чинників їхньої

стійкості. За таких обставин глобальна компетентність майбутнього педагога перестає бути «додатковою» характеристикою і стає складником його професійної придатності. До того ж робота з такими викликами вимагає від студента не лише знань, а й упевненості у власній здатності діяти в нових, невизначених ситуаціях, тобто розвиненої самоефективності.

Нормативно-правову основу дослідження становлять Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, Концепція розвитку педагогічної освіти, а також стандарти вищої освіти за галуззю знань 01 «Освіта/Педагогіка», які визначають компетентнісний підхід до підготовки майбутніх педагогів. Важливе значення для обґрунтування проблеми мають також міжнародні документи, зокрема Рекомендація Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, OECD Learning Compass 2030 та OECD PISA Global Competence Framework, у яких визначено необхідність формування глобальної, міжкультурної, громадянської та цифрової компетентностей, розвитку критичного мислення, готовності до міжкультурної взаємодії й ефективної професійної діяльності в умовах глобалізації та європейської інтеграції.

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження дозволив виокремити основні напрями її наукового опрацювання.

Питання розвитку глобальної, міжкультурної та громадянської компетентностей майбутніх педагогів досліджували О. Овчарук [34], І. Костікова [20], Н. Постригач [42], N. Avsheniuk [57], M. Bilotserkovets [60], O. Chaika [63] та ін.

Зарубіжний досвід формування глобальної компетентності розкрито у працях N. Avsheniuk [57], M. Bilotserkovets [60], Canadian Bureau for International Education [62], O. Chaika [63], OECD [35] та ін.

Окремі аспекти проблеми розкрито в сучасних працях українських дослідників: структуру глобальної компетентності – Т. Аношкова [3];

міжкультурну компетентність майбутніх учителів – Т. Гарлицька [9; 8], І. Гевко [10], О. Мельник [26]; громадянську та правову компетентність – І. Ковальчук, С. Марчук, І. Чемерис [17], Т. Потапчук [44]; толерантність – Н. Пасічник, Р. Ріжняк [39]; критичне мислення студентів – М. Жумбей, Л. Руснак, Т. Лагодич [14]; цифрову компетентність майбутніх учителів – А. Міщук [29], Л. Тітова [54], Д. Шемет [55]; академічну мобільність – Т. Паска [40], Н. Опушко, Д. Кириченко [38]; підготовку вчителів природничо-математичного профілю в умовах глобалізації – В. Соловйов, О. Ієвлєв, П. Сікорський [51], В. Миколайко [28], А. Степанюк, І. Карташова [52], В. Гайда [7], В. Носаченко [33]; компетентності учителя Нової української школи – О. Ліннік [23]; перспективи розвитку вищої освіти – О. Мельниченко [27]; самоефективність особистості – В. Бовсуновський [5].

Попри значний науковий доробок, недостатньо дослідженими залишаються питання формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти саме в умовах сучасних євроінтеграційних викликів України. Саме це і спонукало нас до вибору теми кваліфікаційної роботи «Формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних викликів».

Об’єктом дослідження виступає процес формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Предметом дослідження є шляхи удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних викликів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. На основі вивчення науково-педагогічної літератури уточнити зміст, структуру та складові поняття «глобальна компетентність».

2. Висвітлити зарубіжний досвід і перспективні підходи до формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у контексті євроінтеграційних процесів.

3. З'ясувати сучасний стан формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

4. Теоретично обґрунтувати шляхи удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції.

Для виконання поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація та узагальнення; емпіричні: методи збору інформації: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, тестування.

База дослідження. Дослідження здійснювалося на базі Уманського національного університету. У дослідженні взяли участь студенти факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури і факультету природничо-математичної та технологічної освіти (загалом 148 осіб), що дало змогу зіставити стан сформованості глобальної компетентності майбутніх педагогів гуманітарного та природничо-технологічного профілів.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні наукового розуміння сутності глобальної компетентності, визначенні її структурних складових та розробці методичних рекомендацій щодо удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних викликів.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що теоретичні положення, практичні результати, науково-методичні рекомендації щодо удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних викликів можуть бути використані викладачами закладів вищої педагогічної освіти у процесі професійної підготовки, на курсах

підвищення кваліфікації працівників освіти. Теоретичні положення й практичні напрацювання, викладені у кваліфікаційній роботі доцільно використовувати під час написання рефератів, курсових і дипломних робіт студентами.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи здійснювалася шляхом участі у XVII Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (5 листопада 2026 р. Уманський національний університет), виступів на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського національного університету.

Публікації. Основні положення та результати кваліфікаційної роботи висвітлено: у статті: Холявіцька М. В. Перспективні підходи до формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у контексті євроінтеграційних процесів. *Збірник наукових праць здобувачів вищої освіти факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури.* Умань: УДПУ, 2026. Вип. №2. та тезах: Холявіцька М. В. Зарубіжний досвід формування глобальної компетентності майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика:* зб. матеріалів XVII Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Умань, 5 листопада 2026 р.). Умань, 2026.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (100 позицій), додатків. Загальний обсяг роботи – 95 сторінок, основний зміст – 65 сторінок. Робота містить 7 таблиць, 5 додатків на 12 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність, структура та зміст глобальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей

Глобальна компетентність є однією з ключових компетентностей сучасної освіти, що відображає «здатність особистості розуміти глобальні процеси, критично осмислювати міжнародні події та діяти відповідально у полікультурному світі» [35, с. 34]. У документах ОЕСР глобальна компетентність розглядається як «багатовимірне утворення, що охоплює знання, уміння, цінності та ставлення, необхідні для життя у глобалізованому суспільстві» [35, с. 25].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття «глобальна компетентність» не має єдиного загальноприйнятого визначення та трактується дослідниками по-різному залежно від контексту й наукової традиції. У широкому розумінні глобальна компетентність – це інтегрована якість особистості, що виявляється у здатності аналізувати локальні, глобальні та міжкультурні проблеми, розуміти різні точки зору та світогляди, успішно взаємодіяти з представниками інших культур і діяти відповідально заради сталого розвитку [35; 42]. В. Кремень наголошує, що формування такої якості «є невід'ємною складовою якісної освіти в умовах загальноцивілізаційних змін, оскільки сучасне суспільство потребує особистостей, здатних орієнтуватися у складному глобальному просторі» [21, с. 56].

Концептуальною основою дослідження глобальної компетентності є компетентнісний підхід, який набув широкого поширення у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Н. Бібік та О. Савченко розглядають компетентнісний

підхід як «стратегічний напрям розвитку сучасної української школи, що передбачає переорієнтацію освітнього процесу з передачі знань на формування здатності їх застосовувати у реальних життєвих ситуаціях» [4, с. 53]. О. Заболоцька, здійснюючи порівняльний аналіз, характеризує компетентнісний підхід «як освітню інновацію, що забезпечує інтеграцію знань, умінь, цінностей та досвіду в єдину систему готовності особистості до діяльності» [15, с. 21]. О. Локшина досліджує реалізацію компетентнісного підходу як у змісті шкільної освіти країн ЄС [24], так і в українській освітній практиці, виокремлюючи здобутки та проблеми його впровадження [25].

Для коректного тлумачення досліджуваного феномену важливо враховувати й нормативне визначення компетентності. Національний освітній глосарій, спираючись на Закон України «Про вищу освіту», трактує її як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [31]. З цього визначення випливають принаймні дві суттєві для нашого дослідження ознаки. Перша – динамічність: компетентність не є раз і назавжди даною якістю, вона змінюється разом із досвідом людини та вимогами середовища. Друга – інтегративність: знання, цінності й особисті якості розглядаються не окремо, а як єдине ціле, що виявляється в діяльності. Обидві ознаки повною мірою стосуються й глобальної компетентності, яка формується протягом усього професійного життя педагога і виявляється лише в реальних ситуаціях міжкультурної та міжнародної взаємодії.

Глобальна компетентність є багатоструктурною. Відповідно до концепції OECP PISA 2018, вона охоплює чотири виміри: знання та розуміння глобальних питань; аналітичне та критичне мислення; здатність до міжкультурного спілкування та взаємодії; прийняття відповідальних дій і ставлення [35, с. 35]. У контексті підготовки майбутніх педагогів ці виміри набувають особливого значення, оскільки вчитель має не лише сам володіти глобальною компетентністю, а й цілеспрямовано формувати її в учнів.

Подальший розвиток ідей ОЕСР відображено в концепції «Компас навчання 2030» (OECD Learning Compass 2030), де поряд із базовими грамотностями виокремлено так звані трансформаційні компетентності: створення нових цінностей, урівноваження суперечностей і дилем, прийняття відповідальності. Ці компетентності безпосередньо пов'язані з глобальним виміром освіти, адже більшість сучасних глобальних проблем не має однозначних розв'язків і вимагає вміння зважувати інтереси різних сторін. Для майбутнього вчителя це означає готовність не лише передавати учням знання про світ, а й навчати їх жити з невизначеністю, вести діалог щодо суперечливих питань і брати на себе відповідальність за власні рішення.

Розглянемо детальніше основні структурні складові глобальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Когнітивний складник передбачає знання про глобальні проблеми сучасності, міжнародні відносини, різноманітність культур, релігій та світоглядів. М. Карпенко зазначає, що «в умовах глобалізації вища освіта має забезпечувати формування у студентів широкої системи знань, що виходить за межі локального контексту та охоплює загальноцивілізаційні закономірності» [16, с. 16]. Н. Постригач, досліджуючи досвід країн ЄС, доводить, що когнітивна складова глобальної компетентності педагога включає також знання про освітні системи різних країн, міжнародні стандарти та тенденції розвитку педагогічної освіти [42; 43].

Діяльнісний складник охоплює вміння та навички, необхідні для ефективної діяльності у глобальному контексті. Серед них – критичне мислення, яке О. Пометун та І. Сущенко розглядають «як ключову компетентність, що формується засобами активного навчання і є необхідною умовою аналізу складних глобальних проблем» [41, с. 17]. Важливою складовою діяльнісного складника є також цифрова компетентність, оскільки саме цифрові технології забезпечують доступ до глобального інформаційного простору. О. Олексієнко наголошує на необхідності формування цифрової компетентності майбутнього педагога у вимірі євроінтеграції [36], а

О. Абілова, І. Беркещук та Ц. Ван досліджують роль штучного інтелекту у формуванні цифрової грамотності та інформаційної безпеки здобувачів освіти [1].

Комунікативно-міжкультурний складник відображає здатність до ефективної міжкультурної взаємодії та спілкування з представниками різних культур. І. Костікова та В. Моргун досліджують процес формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів в умовах університетської освіти, підкреслюючи її нерозривний зв'язок із глобальною компетентністю [20]. О. Тарнопольський розглядає мовну підготовку як важливий інструмент забезпечення міжкультурної комунікації у глобальному просторі [53]. Структуру міжкультурної компетентності та підходи до її формування в майбутніх учителів уточнено також у працях Т. Гарлицької [9; 8], О. Мельник [26] та І. Гевка [10].

Ціннісно-мотиваційний складник включає систему цінностей, установок і ставлень, що спрямовують особистість на відповідальну участь у вирішенні глобальних проблем: повага до різноманіття, відкритість до іншого, відповідальність за сталий розвиток. Н. Дічек, аналізуючи тенденції розвитку зарубіжної шкільної освіти, виокремлює персоналізацію «як провідну тенденцію, що передбачає врахування індивідуальних ціннісних орієнтацій у процесі формування глобальних компетентностей» [13, с. 17]. До ціннісно-мотиваційного складника тісно прилягає й особистісний ресурс – упевненість студента у власній здатності діяти в нових і складних ситуаціях (загальна самоефективність), докладніше про яку йтиметься нижче.

Рефлексивний складник виявляється у здатності студента усвідомлювати власну культурну ідентичність, аналізувати свої установки та стереотипи, оцінювати набутий міжкультурний досвід і визначати напрями подальшого професійного зростання. Без рефлексії знання й досвід, отримані під час навчання чи мобільності, залишаються розрізненими враженнями і не перетворюються на стійкі професійні якості.

Змістове наповнення глобальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей зумовлене специфікою педагогічної діяльності. Н. Постригач підкреслює, що «педагог, на відміну від представників інших професій, має не просто бути носієм глобальної компетентності, а вміти цілеспрямовано її формувати в учнів, що потребує спеціальної підготовки» [42, с. 53]. Підготовка вчителів у країнах Центральної та Південно-Східної Європи в умовах євроінтеграції свідчить про те, що зміст педагогічної освіти дедалі більше орієнтується на формування глобальної компетентності як професійно значущої якості [43].

О. Овчарук, досліджуючи зарубіжний досвід формування глобальних компетентностей, зазначає, що «у провідних країнах світу цей процес відбувається через інтеграцію відповідного змісту у навчальні програми, запровадження міжнародних проєктів та обмінів, використання інформаційних технологій» [34, с. 62]. Академічна мобільність студентів розглядається як один із дієвих механізмів розвитку глобальної компетентності – С. Ніколаєнко та Н. Слободянюк обґрунтовують її роль у контексті євроінтеграції вищої освіти України [32].

Неперервність формування глобальної компетентності педагога забезпечується системою неперервної освіти. Н. Мукан та І. Сіданіч, досліджуючи досвід країн Британської співдружності, доводять, що неперервна педагогічна освіта є необхідною умовою підтримання актуальності глобальних компетентностей в умовах динамічних змін сучасного світу [30].

Потреба у глобально компетентному вчителі закладена і в чинних українських нормативних документах. Концепція «Нова українська школа» визначає перелік ключових компетентностей, якими має оволодіти випускник, зокрема громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, а також культурну компетентність, екологічну грамотність і спілкування іноземними мовами [12]. Наскрізними лініями в

навчанні названо, серед іншого, екологічну безпеку і сталий розвиток та громадянську відповідальність. Зрозуміло, що сформувати ці компетентності в учнів здатен лише вчитель, який сам ними володіє і вміє інтегрувати відповідний зміст у свій предмет.

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) також містить компетентності, тісно пов'язані з глобальною: мовно-комунікативну (зокрема щодо іноземної мови), інформаційно-цифрову, емоційно-етичну, інклюзивну, інноваційну, рефлексивну, здатність до навчання впродовж життя. Окремо в ньому наголошено на вмінні організовувати освітній процес з урахуванням різноманітності учнів [45; 23]. Отже, глобальна компетентність не є «зовнішньою» вимогою, привнесеною з міжнародних документів, вона органічно вписується в логіку вітчизняних стандартів, об'єднуючи низку визначених у них професійних компетентностей навколо спільної ідеї відповідальної участі у взаємозалежному світі.

Поняття «глобальна компетентність» уперше з'явилося у науковому дискурсі наприкінці XX століття в контексті розвитку ідей глобалізації освіти. Американський дослідник Р. Хенві (R. Hanvey) у праці «An Attainable Global Perspective» (1976) заклав підвалини для осмислення потреби у формуванні у людини здатності розуміти взаємозалежність народів, культур та глобальних процесів [72]. Системне ж обґрунтування цього поняття в педагогічному контексті відбулося у рамках діяльності Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР): у 2018 році PISA вперше включила оцінювання глобальної компетентності як окремий домен, визначивши її як «здатність аналізувати місцеві, глобальні та міжкультурні питання, розуміти і поважати різні погляди та світогляди, успішно й з повагою взаємодіяти з представниками інших культур, а також діяти відповідально задля сталого розвитку та колективного добробуту» [35].

У вітчизняній педагогічній науці це поняття досліджується такими науковцями, як Н. Бібік, А. Василюк, В. Кремень, О. Локшина, О. Овчарук, які розглядають його у контексті компетентнісного підходу та інтеграції України до європейського освітнього простору [4; 6; 21; 24; 34].

У вітчизняному науковому просторі глобальна компетентність тлумачиться по-різному. О. Овчарук визначає її як «інтегровану характеристику особистості, що поєднує знання про глобальні проблеми, цінності міжкультурного діалогу та навички активної громадянської участі» [34, с. 17]. А. Василюк наголошує на її зв'язку з полікультурною та мовною компетентністю, розглядаючи формування глобальної компетентності «як умову підготовки конкурентоспроможного педагога на міжнародному ринку праці» [6, с 15]. Н. Постригач, досліджуючи зарубіжний досвід, характеризує глобальну компетентність як багатовимірне явище, що охоплює «знання, установки та дії, необхідні для відповідальної участі у глобальному суспільстві» [42, с. 16].

Серед зарубіжних дослідників варто виокремити Ф. Вілмот і Дж. Чепмен (F. Willmot, J. Chapman), які визначають цей феномен як здатність критично осмислювати глобальні питання та діяти в умовах культурного різноманіття [99], а також Г. Феррaро (G. Ferraro), котрий акцентує на практичній готовності до міжкультурної комунікації [69].

Для уточнення змісту поняття доцільно звернутися до концептуальних підходів, які сьогодні найчастіше використовуються в міжнародній освітній практиці. Однією з перших цілісних педагогічних концепцій стала розробка В. Бойкс Мансільї та Е. Джексон, підготовлена для Азійського товариства (Asia Society) у співпраці з Радою керівників шкільної освіти США. Дослідниці описують глобально компетентну людину як таку, що здатна й налаштована осмислювати питання глобального значення та діяти щодо них, і виокремлюють чотири взаємопов'язані здатності: досліджувати світ поза межами безпосереднього оточення; розпізнавати власні та чужі погляди; донести свої ідеї до різних аудиторій; діяти задля покращення ситуації [61].

Ця концепція від початку мала прикладний характер і пропонувалася як орієнтир для розроблення навчальних програм і підготовки вчителів.

У документах ЮНЕСКО близьке за змістом явище описано через поняття «освіта для глобального громадянства». Її очікувані результати згруповано у три сфери: когнітивну (знання та розуміння глобальних, регіональних, національних і локальних проблем, взаємозв'язків між країнами й народами), соціально-емоційну (відчуття належності до спільного людства, спільні цінності й відповідальність, емпатія, солідарність, повага до відмінностей) та поведінкову (ефективні й відповідальні дії на місцевому, національному та глобальному рівнях) [70]. Таке бачення добре узгоджується з компетентнісною логікою «знаю – ціную – дію» і може бути покладене в основу структурування змісту глобальної компетентності майбутнього вчителя.

Рада Європи в Рамці компетентностей для демократичної культури (2018) запропонувала схему, яку через форму її графічного зображення часто називають «метеликом». Вона охоплює двадцять компетентностей, згрупованих у чотири блоки: цінності (цінування людської гідності та прав людини, культурного розмаїття, демократії, справедливості й верховенства права), ставлення (відкритість до культурної інакшості, повага, громадянська свідомість, відповідальність, самоефективність, толерантність до невизначеності), уміння (самостійне навчання, аналітичне та критичне мислення, слухання й спостереження, емпатія, гнучкість і адаптивність, мовні та комунікативні навички, співпраця, розв'язання конфліктів) і знання та критичне розуміння (себе, мови й комунікації, світу) [87]. Для нашого дослідження ця рамка важлива з двох причин. По-перше, вона безпосередньо адресована освітнім системам держав – членів Ради Європи, до яких належить і Україна. По-друге, самоефективність прямо віднесено в ній до ставлень, на яких ґрунтується демократична та міжкультурна поведінка.

Окремої уваги заслуговує процесуальна концепція міжкультурної компетентності Д. Дірдорфф, побудована на основі опитування провідних

фахівців з інтернаціоналізації освіти. Дослідниця показала, що міжкультурна компетентність розвивається циклічно: від необхідних ставлень (повага, відкритість, допитливість) через знання й розуміння (культурна самосвідомість, глибоке розуміння культури, соціолінгвістична обізнаність) та вміння (слухати, спостерігати, інтерпретувати, аналізувати, оцінювати, співвідносити) до бажаних внутрішніх (гнучкість, адаптивність, етнорелятивний погляд, емпатія) та зовнішніх (ефективна й доречна поведінка і комунікація) результатів [65]. Концепція підкреслює тривалість і незавершеність цього процесу: міжкультурна, а отже й глобальна, компетентність не набувається раз і назавжди, а потребує постійного осмислення власного досвіду.

Зіставлення розглянутих концепцій дає підстави для кількох висновків. Усі вони мають інтегративний характер і поєднують знаннєвий, ціннісний та поведінковий виміри. У кожній центральне місце посідає здатність розуміти інші погляди й діяти відповідально. Відмінності стосуються переважно акцентів: концепція Азійського товариства тяжіє до дослідницької діяльності, концепція ЮНЕСКО – до громадянської участі й солідарності, рамка Ради Європи – до демократичних цінностей, концепція Д. Дірдорфф – до міжособистісної взаємодії. Для підготовки вчителя важливо врахувати всі ці акценти, адже у щоденній роботі педагог одночасно досліджує, комунікує, виховує і показує учням зразки відповідальної поведінки.

Чимало непорозумінь у трактуванні глобальної компетентності пов’язано з тим, що в літературі її нерідко ототожнюють із суміжними поняттями – міжкультурною, полікультурною, громадянською компетентністю. Ці поняття справді перетинаються, проте мають різний предметний фокус. Їхнє співвідношення подано в додатку А (табл. А.1).

Як видно з таблиці А.1, глобальна компетентність не є простою сумою суміжних компетентностей. Вона вирізняється передусім масштабом осмислення проблем: якщо міжкультурна компетентність зосереджена на ситуації спілкування двох людей чи груп, то глобальна передбачає бачення

того, як локальні явища пов’язані з процесами світового рівня – міграцією, кліматичними змінами, цифровими нерівностями, збройними конфліктами. Учитель, який організовує в класі обговорення долі дітей-переселенців, діє в полі полікультурної та міжкультурної компетентності; коли ж він допомагає учням пов’язати цю ситуацію з причинами вимушеної міграції у світі та з міжнародними механізмами захисту прав дитини, ідеться вже про глобальний вимір. Іншомовна підготовка розширює доступ до джерел і міжнародних контактів, однак сама по собі не гарантує ні критичного осмислення глобальних процесів, ні готовності до відповідальної дії.

У професійній діяльності вчителя глобальна компетентність виконує низку функцій. Освітня функція полягає у включенні глобальної проблематики до змісту навчальних предметів і позакласної роботи, у доборі матеріалів, що відображають різні культурні перспективи. Виховна функція пов’язана з формуванням в учнів поваги до людської гідності, толерантності, відповідальності за спільне майбутнє. Комунікативна функція виявляється у взаємодії з учнями та батьками різного культурного походження, з колегами із закордонних шкіл у межах спільних проєктів. Проєктувальна функція передбачає здатність конструювати уроки, навчальні проєкти й освітні середовища, у яких учні досліджують світ і діють. Рефлексивна функція забезпечує постійний аналіз власних установок, педагогічних рішень та їхніх наслідків. Саме поєднання цих функцій відрізняє глобальну компетентність педагога від глобальної компетентності фахівця будь-якої іншої професії.

Глобальна компетентність студентів педагогічних спеціальностей виступає ключовою категорією сучасної професійної освіти, що визначає здатність майбутніх педагогів ефективно функціонувати в умовах глобалізованого освітнього простору та міжнародної соціокультурної взаємодії. Вона відображає комплекс знань, умінь, ціннісних орієнтацій та навичок, необхідних для аналізу, критичної оцінки та інтеграції різних соціокультурних, економічних і освітніх практик у професійну діяльність [32]. Сутність глобальної компетентності, на думку В. Кременя та

О. Локшиної, полягає у поєднанні когнітивної, практичної та ціннісно-мотиваційної складових, які забезпечують формування цілісного професійного світогляду майбутніх педагогів та їх здатність до міжкультурної комунікації [21; 25].

Ключовими характеристиками глобальної компетентності є усвідомлення власної культурної ідентичності, готовність до діалогу з представниками інших культур, критичне мислення, адаптивність у професійному середовищі та здатність до колективної діяльності на міжнародному рівні [16]. Вона також включає вміння працювати з інформаційними ресурсами, оцінювати достовірність джерел та здійснювати фактчекінг, що набуває особливої актуальності в умовах цифрового суспільства та євроінтеграційних процесів [1].

Глобальна компетентність формується через інтеграцію навчальних, виховних і соціально-культурних складових освітньої програми, що забезпечує розвиток у студентів здатності до критичного аналізу інформації, усвідомленого прийняття рішень та відповідальної поведінки у професійній діяльності [42]. Важливу роль відіграють педагогічні технології, спрямовані на активне залучення студентів до міжкультурної взаємодії, проблемно-орієнтованого навчання, інтерактивних дискусій та участі в міжнародних освітніх проектах [13].

Глобальна компетентність є не лише результатом формальної освіти, а й наслідком соціально-педагогічного середовища, участі у міжнародних обмінах, волонтерських та культурних проектах, що стимулюють розвиток міжкультурних навичок та розширюють світогляд [21]. Вона створює передумови для професійної мобільності, інноваційної діяльності та інтеграції української педагогічної освіти у світовий освітній контекст, відповідаючи сучасним євроінтеграційним вимогам [34; 42].

Зміст глобальної компетентності майбутнього педагога певною мірою залежить і від предметного профілю його підготовки. Для студентів соціально-гуманітарних і психолого-педагогічних спеціальностей

провідними є питання прав людини, соціальної інклюзії, міжкультурного діалогу, психологічної підтримки дітей у кризових ситуаціях. Для майбутніх учителів природничих дисциплін, математики й технологій на перший план виходять проблеми, глобальні за самою своєю природою: зміна клімату, збереження біорізноманіття, доступ до чистої води, енергетична безпека, відповідальне споживання, етичні аспекти розвитку технологій [28; 51]. Саме природничо-математична освіта дає учням інструменти для доказового, заснованого на даних обговорення цих проблем, тож учитель природничого профілю є не менш важливим носієм глобальних знань і цінностей, ніж учитель історії чи громадянської освіти [52].

Звідси випливає, що формування глобальної компетентності не може бути завданням лише окремих дисциплін або одного факультету. Воно має охоплювати всі спеціальності педагогічного університету, набуваючи в кожній із них специфічного змістового наповнення. З огляду на це в емпіричній частині дослідження доцільно залучити студентів різних факультетів – факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури і факультету природничо-математичної та технологічної освіти, що дасть змогу виявити як спільні тенденції, так і профільні відмінності у сформованості досліджуваної якості.

Аналізуючи особистісні передумови формування глобальної компетентності, варто звернути увагу на феномен загальної самоефективності. Поняття самоефективності ввів у науковий обіг А. Бандура в межах соціально-когнітивної теорії. Учений розумів її як переконання людини у своїй здатності організувати й виконати дії, потрібні для досягнення певних результатів [58]. Самоефективність, за А. Бандурою, впливає на те, які завдання людина обирає, скільки зусиль докладає, наскільки наполегливо діє після невдач і як переживає стрес. Джерелами її розвитку є власний досвід успішної діяльності, спостереження за успіхами інших (опосередкований досвід), вербальне переконання, а також фізіологічні й емоційні стани [58; 5].

Р. Шварцер і М. Єрусалем запропонували розглядати загальну самоефективність як широку й відносно стабільну впевненість людини в тому, що вона здатна впоратися з різноманітними складними вимогами та новими ситуаціями. Для її вимірювання дослідники розробили коротку шкалу з десяти тверджень, яку адаптовано багатьма мовами і широко застосовують в освітніх дослідженнях [89].

Зв'язок самоефективності з глобальною компетентністю простежується на кількох рівнях. Насамперед діяльність у глобальному контексті – академічна мобільність, спілкування іноземною мовою, робота в міжнародній команді, урок у класі з дітьми різного культурного походження – завжди пов'язана з новизною та невизначеністю. Студент, упевнений у власних силах, охочіше приймає такі виклики, тоді як низька самоефективність здатна стати бар'єром навіть за наявності потрібних знань. Крім того, як уже зазначалося, Рада Європи прямо включає самоефективність до переліку ставлень, необхідних для демократичної культури та міжкультурного діалогу [87]. Нарешті, для майбутнього вчителя самоефективність має й суто професійне значення: педагог, який не вірить у можливість щось змінити, навряд чи заохочуватиме учнів до відповідальних дій щодо глобальних проблем.

Формування глобальної компетентності в студентські роки доцільно розглядати як процес, що розгортається в кілька етапів. На початковому, адаптаційно-ознайомлювальному етапі (переважно перший – другий курси) студенти накопичують знання про глобальні проблеми та культурне розмаїття, у них формується інтерес до міжнародного досвіду. На діяльнісному етапі (середні курси) провідне місце посідають проєктна робота, участь у віртуальних обмінах і міжнародних заходах, перші спроби включити глобальні теми до фрагментів уроків під час педагогічної практики. На завершальному, творчо-рефлексивному етапі (старші курси, магістратура) студент самостійно розробляє навчальні матеріали з глобальним складником, аналізує набутий досвід і окреслює траєкторію

власного професійного розвитку. Такий поділ має умовний характер, проте допомагає узгодити зміст і методи підготовки з віковими та професійними можливостями студентів.

Отже, загальну самоефективність у нашому дослідженні розглядаємо не як окремий структурний складник глобальної компетентності, а як особистісний ресурс її формування, що виявляється в ціннісно-мотиваційному та рефлексивному складниках. Відповідно, рівень загальної самоефективності студентів доцільно враховувати під час діагностування стану сформованості глобальної компетентності як додатковий вияв рефлексивного складника.

Структурні складники глобальної компетентності зумовлюють вибір ознак її сформованості. Під ознакою сформованості розуміємо конкретний вияв складника, доступний для спостереження чи вимірювання. Спираючись на підходи ОЕСР, ЮНЕСКО, Ради Європи та виокремлені вище складники, визначаємо вияви сформованості кожного з п’яти складників глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти (додаток А, табл. А.2).

Виокремлення складників має передусім методичне значення, адже всі вони тісно взаємопов’язані: без знань неможлива усвідомлена дія, без ціннісних установок знання залишаються нейтральними, а без рефлексії досвід не перетворюється на стійку якість особистості. Таке розмежування дає змогу дібрати діагностичні методики для кожного виміру й скласти цілісне уявлення про стан сформованості глобальної компетентності. За сукупністю виявів виокремлюємо три рівні її сформованості – високий, середній і низький, характеристику яких подано в п. 2.1.

Таким чином, глобальна компетентність студентів педагогічних спеціальностей виступає комплексною системою знань, умінь та ціннісних орієнтацій, що забезпечує готовність майбутніх педагогів до ефективної професійної діяльності у міжнародному освітньому середовищі. Вона інтегрує когнітивну, практичну, ціннісно-мотиваційну, комунікативно-

діяльнісну та рефлексивну складові, сприяє формуванню міжкультурної комунікації, критичного мислення та етичної відповідальності, що є необхідною умовою підготовки фахівців нового типу в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних трансформацій [71; 73; 76; 77]. Особистісним ресурсом її розвитку є загальна самоефективність студента, яка визначає готовність діяти в нових і невизначених ситуаціях міжкультурної та міжнародної взаємодії. Зміст глобальної компетентності набуває профільної специфіки залежно від спеціальності, що потребує врахування в підготовці як гуманітарного, так і природничо-математичного та технологічного спрямування.

1.2. Зарубіжний досвід формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у контексті євроінтеграційних процесів

Формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у зарубіжних країнах відзначається системним підходом, який інтегрує міждисциплінарні знання, практичні навички та ціннісно-мотиваційні орієнтири, орієнтовані на глобалізаційні та євроінтеграційні трансформації освіти. Багато європейських країн, зокрема Німеччина, Фінляндія, Великобританія та Нідерланди, приділяють особливу увагу розвитку критичного мислення, міжкультурної комунікації та цифрової грамотності у системі підготовки педагогів [34].

Розуміння зарубіжного досвіду неможливе без урахування загальноєвропейських рамок, у межах яких діють національні системи підготовки вчителів. Від початку Болонського процесу (1999) інтернаціоналізація розглядається як одна з базових характеристик Європейського простору вищої освіти: мобільність студентів і викладачів, порівнянність кваліфікацій, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система та взаємне визнання періодів навчання створили інфраструктуру, без якої міжнародний досвід майбутніх педагогів був би

винятком, а не нормою. Рекомендація Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018) серед восьми ключових компетентностей виокремлює громадянську компетентність, компетентність культурної обізнаності та самовираження, а також особисту, соціальну й навчальну компетентність, які разом охоплюють значну частину змісту глобальної компетентності.

Наступним кроком стала ініціатива створення Європейського освітнього простору, у межах якої Європейська комісія наголосила на ключовій ролі вчителів і запропонувала нові інструменти їхньої підготовки. Серед них – Академії вчителів Erasmus+ (Erasmus+ Teacher Academies), що об'єднують заклади педагогічної освіти, школи та інші організації різних країн для створення спільних програм початкової підготовки й професійного розвитку педагогів з акцентом на багатомовність, сталий розвиток, цифрову освіту та інклюзію. Програма Erasmus+ на 2021–2027 роки, крім традиційної фізичної мобільності, підтримує змішану (коротка фізична мобільність у поєднанні з віртуальною співпрацею) і віртуальну мобільність, що розширює коло студентів, які можуть отримати міжнародний досвід.

Окрему роль у поширенні глобальної освіти в Європі відіграє Центр «Північ – Південь» Ради Європи. Його Настанови з глобальної освіти, уперше видані у 2008 році й оновлені 2019 року, розглядають глобальну освіту як освіту, що відкриває людям очі на реалії світу і спонукає їх до дій заради більшої справедливості, рівності й дотримання прав людини. Настанови адресовані насамперед освітянам-практикам і містять рекомендації щодо змісту, методів навчання та оцінювання результатів, а також щодо підготовки вчителів. Для України як держави – члена Ради Європи ці матеріали можуть стати доступним методичним орієнтиром для розроблення спецкурсів і модулів з глобальної освіти в педагогічних університетах.

У Німеччині формування глобальної компетентності здійснюється через інтеграцію міжнародних освітніх програм у підготовку вчителів,

зокрема через участь студентів у програмах академічного обміну, міжнародних проектах та семінарах, присвячених порівнянню освітніх систем та методик викладання. Особлива увага приділяється розвитку міжкультурної компетентності, критичного аналізу навчальних матеріалів та інтеграції глобальних тем у шкільний та університетський контекст [85]. Особливості реалізації програм академічної мобільності в німецьких університетах детально проаналізовано Н. Опушко та Д. Кириченком [38].

Важливим орієнтиром для німецьких закладів педагогічної освіти є Орієнтаційна рамка для навчальної сфери «Глобальний розвиток» (Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung), розроблена Постійною конференцією міністрів освіти і культури земель (KMK) спільно з Федеральним міністерством економічного співробітництва та розвитку (BMZ). Документ групує компетентності учнів у трьох площинах – «пізнавати», «оцінювати», «діяти» – і пропонує приклади інтеграції глобальної проблематики в різні шкільні предмети, зокрема природничі та математику [85]. Наявність такої рамки зумовлює й вимоги до вчителя: він має вміти добирати глобальні теми, пов’язувати їх із програмним матеріалом і організовувати обговорення дискусійних питань.

Фінська система педагогічної освіти відома високим рівнем автономії студентів та практичною спрямованістю навчальних програм. Вона передбачає активну участь студентів у дослідницькій діяльності, розробці освітніх проєктів із міжнародним складником та використанні цифрових технологій для реалізації навчальних ініціатив. Важливим аспектом є навчання студентів методам міжкультурної взаємодії, розвитку емпатії та розуміння соціально-культурних особливостей різних країн, що сприяє формуванню компетентного і толерантного педагога [83].

Підґрунтям такої підготовки є фінська національна програма базової освіти 2014 року, яка поряд із предметними результатами визначає сім груп наскрізних (трансверсальних) компетентностей. До них належать, зокрема, культурна компетентність, взаємодія та самовираження, а також участь,

залученість і побудова сталого майбутнього [83]. Оскільки ці компетентності мають формуватися в межах усіх шкільних предметів, університети, що готують учителів, відповідно перебудовують свої програми: майбутній педагог повинен бачити міжкультурний і глобальний вимір у будь-якій навчальній темі – від математики до домоведення.

У Великобританії глобальна компетентність формувалася у рамках підготовки вчителів через інтеграцію міжнародних стандартів та глобальних тем у навчальні програми. Основним акцентом є розвиток критичного мислення, медіаграмотності та навичок цифрового навчання. Студенти активно залучаються до міжнародних освітніх обмінів, онлайн-проектів та міжнародних дослідницьких програм, що дозволяє їм порівнювати практики різних освітніх систем та адаптувати їх до національного контексту.

Показовим прикладом системної підтримки стала реалізована в Англії у 2013–2018 роках Програма глобального навчання (Global Learning Programme), що мала на меті допомогти школам інтегрувати в зміст навчання глобальну проблематику, зокрема питання бідності та розвитку. Програма передбачала мережеву взаємодію шкіл, курси підвищення кваліфікації вчителів і створення методичних ресурсів. Досвід її впровадження засвідчив: навіть за високої мотивації вчителі потребують спеціальної підготовки, аби впевнено працювати з глобальними темами, які часто є дискусійними й емоційно напруженими.

Нідерландська педагогічна освіта відзначається широким впровадженням міжкультурних навчальних модулів та інноваційних методик навчання, таких як проектне навчання, кейс-методи та імітація міжкультурних ситуацій. Студенти активно залучаються до міжнародних стажувань, вебінарів і симуляцій, що сприяє розвитку їхніх професійних навичок та соціальної відповідальності, а також формує готовність до роботи у глобалізованому освітньому середовищі.

Поряд із мобільністю в європейських університетах дедалі ширше застосовується концепція «інтернаціоналізації вдома» (Internationalisation at

Home). Дж. Білен та Е. Джонс визначають її як цілеспрямовану інтеграцію міжнародного та міжкультурного вимірів у формальний і неформальний навчальний план для всіх студентів у межах внутрішнього навчального середовища [59]. Ключовими тут є слова «для всіх»: на відміну від програм обміну, що охоплюють лише частину студентів, інтернаціоналізація вдома дає змогу формувати глобальну компетентність і в тих, хто з фінансових, сімейних чи інших причин не може навчатися за кордоном.

Одним із найдієвіших інструментів інтернаціоналізації вдома є спільне міжнародне онлайн-навчання (Collaborative Online International Learning, COIL), започатковане в Державному університеті Нью-Йорка і згодом поширене в європейських закладах вищої освіти. Викладачі двох або кількох університетів із різних країн спільно розробляють модуль курсу, а студенти виконують завдання в змішаних міжнародних командах за допомогою цифрових засобів комунікації [91]. Для майбутніх педагогів такий формат цінний подвійно: вони не лише набувають досвіду міжкультурної співпраці, а й опановують методику, яку згодом зможуть застосувати у власній роботі зі школярами, зокрема на платформі eTwinning.

Саму платформу eTwinning дедалі частіше використовують і в підготовці вчителів. У межах ініціативи «eTwinning у початковій педагогічній освіті» (eTwinning for Initial Teacher Education) заклади, що готують педагогів, залучають студентів до реальних міжнародних шкільних проєктів ще під час навчання. Студенти знайомляться з інструментами платформи, планують спільні активності з однолітками з інших країн, а згодом – уже як молоді вчителі – продовжують цю роботу з власними учнями. Перевага такого підходу в тому, що міжнародна співпраця не відкладається «на потім», а стає частиною професійної ідентичності педагога від самого початку.

Зарубіжні університети приділяють увагу не лише організації міжнародного досвіду, а й тому, як його осмислити й оцінити. Одним із поширених інструментів є «Автобіографія міжкультурних зустрічей»,

розроблена Радою Європи. Вона пропонує людині письмово проаналізувати конкретну ситуацію спілкування з представником іншої культури: що сталося, які почуття виникли, як можна було б пояснити поведінку співрозмовника, що варто зробити інакше наступного разу. Окрему версію цього інструмента створено для роботи з візуальними медіа. Для майбутніх педагогів «Автобіографія» корисна подвійно: вона розвиває їхню власну рефлексію, а також може бути перенесена в шкільну практику для роботи з учнями. Близьку функцію виконують електронні портфоліо мобільності, у яких студенти фіксують результати навчання за кордоном або участі у віртуальному обміні і співвідносять їх із цілями своєї освітньої програми.

Варто згадати й про досвід масштабних програм віртуального обміну, зокрема Erasmus+ Virtual Exchange, що в 2018–2023 роках об'єднувала молодь і студентів з європейських країн та країн Південного Середземномор'я в модерованих онлайн-діалогах. Учасники під керівництвом підготовлених фасилітаторів обговорювали теми ідентичності, міграції, клімату, медіа, вчилися слухати співрозмовника й аргументувати власну позицію. Результати програми засвідчили, що навіть кілька тижнів структурованого онлайн-діалогу помітно впливають на відкритість до інших культур, упевненість у міжкультурному спілкуванні та навички критичного мислення. Цей висновок має особливе значення для країн, де можливості фізичної мобільності обмежені.

Серед основних підходів до формування глобальної компетентності у зарубіжних країнах слід виділити інтеграцію міжнародних програм у навчальні плани педагогічних закладів, розвиток міждисциплінарних проєктів та активне використання цифрових технологій. У Німеччині та Австрії студентів залучають до проєктного навчання, де вони вивчають глобальні освітні проблеми, розробляють рекомендації для місцевих шкіл і порівнюють різні методики викладання, що сприяє одночасному розвитку когнітивних та практичних складників компетентності [37].

У Фінляндії та Швеції педагогічні програми орієнтовані на формування автономії студентів, їхньої здатності до самостійного навчання та участі у міжнародних дослідницьких проектах. Особлива увага приділяється розвитку критичного мислення, міжкультурної комунікації та цифрової компетентності. Студенти проходять практичні стажування у школах різних країн, що дозволяє їм порівнювати освітні системи, адаптувати інноваційні методики та розвивати професійні компетенції у реальних умовах [83]. Студенти педагогічних спеціальностей проходять через модульне навчання, де кожен модуль включає як теоретичну підготовку, так і практичну роботу у школах різних країн через міжнародні обміни або дистанційні проєкти. Це дозволяє студентам не лише оволодіти знаннями про освітні системи інших країн, а й розвинути критичне мислення та навички міжкультурної комунікації.

Великобританія та Нідерланди використовують практику інтегрованих модулів, які поєднують навчання, дослідницьку діяльність та практичну реалізацію освітніх ініціатив. У цих країнах глобальна компетентність формується через активну участь студентів у міжнародних онлайн-курсах, дебатах, вебінарах та конференціях. Важливим аспектом є розвиток навичок аргументованого прийняття рішень, міжкультурного розуміння та проектної діяльності, що готує майбутніх педагогів до роботи у багатокультурному освітньому середовищі [97].

Системи педагогічної освіти у Франції та Іспанії приділяють увагу розвитку ціннісно-мотиваційних орієнтирів. Студенти активно залучаються до волонтерських ініціатив, міжнародних обмінів та культурних проєктів, що сприяє формуванню етичної та громадянської позиції, соціальної відповідальності та толерантності. Такі практики дозволяють інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками, забезпечуючи готовність студентів до педагогічної діяльності у глобалізованому контексті [87].

Важливо наголосити, що зарубіжні підходи до формування глобальної компетентності часто передбачають поетапне нарощування її складових. На

першому етапі акцент робиться на освоєнні когнітивних знань та розвитку критичного мислення, на другому – на практичних і комунікативно-діяльнісних навичках, а на третьому – на рефлексивних уміннях і ціннісно-мотиваційних орієнтирах. На думку Г. Ферраро, такий поетапний підхід забезпечує системність підготовки та високий рівень інтеграції знань, умінь і цінностей [69]. Аналогічний підхід обстоює Ф. Вілмот, підкреслюючи, що поетапність дозволяє майбутньому педагогу поступово перейти від засвоєння глобальних знань до здатності діяти у полікультурному середовищі [99].

Великобританія пропонує систему інтегрованих проєктів та дослідницьких завдань, які студенти реалізують у міжнародних колективах. Наприклад, вони аналізують освітні кейси різних країн, розробляють педагогічні стратегії для вирішення глобальних проблем у навчанні та обговорюють їх на міжнародних платформах. Це сприяє розвитку когнітивного, практичного та комунікативного складових глобальної компетентності, а також формує навички роботи з цифровими та медіа ресурсами [66].

Німеччина та Австрія використовують форми проєктного навчання, де студенти працюють над реальними педагогічними завданнями з елементами міжнародного порівняння та міжкультурного аналізу. Такі практики включають розробку навчальних програм для різних груп учнів, проведення інтерактивних уроків та тренінгів, а також участь у міжнародних конференціях та семінарах, що дозволяє поєднувати практичні навички з теоретичними знаннями [77].

У Нідерландах широко застосовується метод кейс-стаді та симуляційних ігор, що відтворюють міжкультурні та професійні ситуації. Студенти аналізують конкретні педагогічні проблеми, розробляють альтернативні стратегії їх вирішення та обговорюють результати з колегами з різних країн. Це сприяє розвитку рефлексивного та ціннісно-мотиваційного складових глобальної компетентності, формуючи у майбутніх педагогів етичну та громадянську позицію [86].

Франція та Іспанія відзначаються активним використанням волонтерських програм і міжнародних культурних проєктів у педагогічній освіті. Студенти беруть участь у соціальних ініціативах, навчальних програмах для різних груп населення та проектах, орієнтованих на міжкультурну взаємодію. Така практика дозволяє поєднувати ціннісно-мотиваційний та практичний складові глобальної компетентності, забезпечуючи формування соціально відповідального педагога, готового до реалізації європейських стандартів освіти [98].

Цікавим є й досвід країн Північної Америки. У США проблему глобальної підготовки вчителів чітко сформульовано в доповіді фонду Longview «Підготовка вчителів для глобальної епохи» (2008), де наголошено, що заклади педагогічної освіти мають забезпечити майбутнім учителям знання про світ, розуміння глобальних аспектів їхнього предмета й досвід міжкультурної взаємодії [90]. Канадське бюро міжнародної освіти розглядає інтернаціоналізацію як загальноінституційне завдання, що стосується не тільки мобільності, а й змісту навчальних програм, підготовки викладачів і культури університету загалом [62].

Вартим уваги є досвід Ірландії, де інтеграція глобальної освіти в підготовку вчителів має інституційну підтримку з боку держави. Упродовж понад двох десятиліть у країні діє проєкт DICE (Development and Intercultural Education), що об’єднує заклади педагогічної освіти з метою включення освіти з питань розвитку та міжкультурної освіти до програм підготовки вчителів початкових класів. Для закладів, які готують учителів середньої школи, аналогічну роль відіграє мережа Ubuntu Network. Обидві ініціативи фінансуються в межах державної програми підтримки міжнародного розвитку (Irish Aid) і поєднують розроблення навчальних модулів, підготовку викладачів та дослідження ефективності впроваджених змін. Ірландський досвід засвідчує, що стабільний результат дає не разова акція, а довготривала мережева співпраця кількох університетів навколо спільної мети.

Для України особливо повчальним є досвід держав, які пройшли шлях європейської інтеграції порівняно недавно. Як показує Н. Постригач, у країнах Центральної та Південно-Східної Європи модернізація підготовки вчителів поєднувала гармонізацію з європейськими підходами та збереження національної освітньої традиції [43]. Участь закладів педагогічної освіти цих країн у програмах Erasmus, а згодом Erasmus+, сприяла поширенню академічної мобільності, спільних магістерських програм і міжнародних проєктів. Разом із тим інтеграція не відбувалася автоматично: на перших етапах вона супроводжувалася нерівним доступом студентів до мобільності, мовними бар'єрами та формальним характером частини міжнародних ініціатив.

Узагальнену характеристику підходів до формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у розглянутих країнах подано в додатку Б (табл. Б.1).

Дані таблиці Б.1 засвідчують, що жодна з країн не робить ставки на один-єдиний інструмент. Різниця полягає в домінантах: німецька система тяжіє до чіткої концептуальної рамки й проєктного навчання, фінська – до наскрізності та дослідницької автономії студента, нідерландська – до інтернаціоналізації вдома та імітаційних методів, французька й іспанська – до ціннісного і волонтерського виміру. Для України, яка веде переговори про вступ до ЄС, найближчим за умовами є досвід країн Центральної та Південно-Східної Європи, проте обмежуватися лише ним було б недалекоглядно: у межах сучасних програм Erasmus+ українські заклади вищої освіти можуть безпосередньо співпрацювати з університетами всіх названих країн.

Певні передумови для такої адаптації в Україні вже створено. Українські заклади вищої освіти беруть участь у програмі Erasmus+ як країни-партнера – у проєктах міжнародної кредитної мобільності, розвитку потенціалу вищої освіти, модулях і кафедрах Жана Моне, присвячених європейським студіям. З 2022 року Україна асоційована до програми ЄС з

досліджень та інновацій «Горизонт Європа», що відкриває викладачам і магістрантам можливість долучатися до міжнародних дослідницьких консорціумів [47; 27]. Українські вчителі мають доступ до платформи eTwinning для спільних проєктів зі школами країн ЄС, і досвід роботи з нею доцільно набувати ще під час педагогічної практики.

Разом із тим запровадження зарубіжних практик в умовах воєнного стану стикається з об'єктивними обмеженнями. Можливості фізичної мобільності частини студентів і викладачів звужено правилами перетину кордону, низка закладів працює у змішаному або дистанційному форматі, а безпекова ситуація змушує переглядати плани міжнародних заходів. Ще одним бар'єром залишається недостатній рівень володіння іноземною мовою, потрібний для повноцінної участі в міжнародних програмах. За цих умов особливої ваги набувають формати, що не вимагають виїзду за кордон: віртуальні обміни, спільні онлайн-модулі з партнерськими університетами, гостьові лекції зарубіжних викладачів, міжнародні онлайн-конференції та семінари. Парадоксально, але саме досвід вимушеної цифровізації освіти зробив ці формати звичними і для студентів, і для викладачів [40].

Узагальнення розглянутого досвіду дає змогу сформулювати принципи, які варто покласти в основу адаптації зарубіжних практик в українських закладах вищої педагогічної освіти. Принцип наскрізності передбачає, що глобальна проблематика присутня не в одній дисципліні, а в більшості курсів – від педагогіки та психології до фахових методик. Принцип доступності вимагає, щоб міжнародний досвід отримували всі студенти, а не лише учасники програм мобільності; ця вимога реалізується через інтернаціоналізацію вдома та віртуальні обміни. Принцип практичної спрямованості означає, що знання про світ мають перетворюватися на конкретні педагогічні продукти – розробки уроків, проєкти, навчальні матеріали. Принцип рефлексивності зобов'язує супроводжувати будь-який міжкультурний досвід його осмисленням у формі щоденників, есе, групових обговорень. І нарешті, принцип профільної диференціації полягає в

урахуванні специфіки спеціальності: зміст глобальних тем для майбутнього вчителя біології чи технологій відрізнятиметься від змісту для майбутнього психолога чи вчителя фізичної культури, хоча загальні цінності та підходи залишаються спільними.

Перспективні підходи до формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у контексті євроінтеграційних процесів передбачають системне поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності, міжкультурного навчання та використання цифрових технологій. Вони орієнтовані на розвиток у студентів комплексного набору знань, умінь, навичок та ціннісно-мотиваційних орієнтирів, необхідних для ефективної професійної діяльності у глобалізованому освітньому середовищі.

Одним із ключових перспективних підходів є інтеграція міждисциплінарних модулів у навчальні програми педагогічних закладів. Такі модулі поєднують знання з педагогіки, соціології, психології, економіки та міжнародних студій, дозволяючи студентам розглядати освітні процеси у глобальному та євроінтеграційному контексті. Н. Бібік та О. Савченко наголошують, що інтеграція різних дисциплін сприяє формуванню системного мислення, здатності аналізувати складні освітні ситуації та адаптувати педагогічні практики до міжнародних стандартів [4].

Використання цифрових та медіа-інструментів є невід'ємною складовою перспективних підходів. Онлайн-платформи для міжнародної взаємодії, дистанційні курси, вебінари та інтерактивні навчальні ресурси дозволяють студентам ефективно обмінюватися знаннями та досвідом, розвивати навички цифрової комунікації та медіаграмотності, а також адаптувати педагогічні практики до глобального освітнього середовища [36].

Особливу увагу приділяють формуванню здатності до саморефлексії та критичного аналізу власної професійної діяльності. Рефлексивний підхід передбачає, що студенти постійно оцінюють свої знання та навички, аналізують ефективність застосованих методів навчання, корегують свої дії та формують обґрунтовані рішення у професійній практиці. Т. Кристопчук

зазначає, що це дозволяє розвивати готовність до безперервного професійного вдосконалення та впровадження інноваційних освітніх підходів [22].

Іншим перспективним напрямом є активна інтеграція міжнародного досвіду через участь у програмах академічного обміну, стажуваннях у закордонних школах, міжнародних конференціях і проєктах. Такий досвід дозволяє студентам порівнювати освітні системи різних країн, оцінювати ефективність різних методик та адаптувати їх до національного контексту, що особливо важливо в умовах євроінтеграції (додаток Б, табл. Б.2).

Таблиця Б.2 демонструє комплексний та багаторівневий підхід до формування глобальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Вона показує, що ефективна підготовка майбутніх педагогів передбачає поєднання різних методів навчання, активне використання сучасних інструментів, інтеграцію міжнародного досвіду та розвиток усіх ключових складових компетентності: когнітивного, практичного, комунікативного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного.

Модульне міждисциплінарне навчання дозволяє студентам отримати системні знання про глобальні освітні процеси та євроінтеграційні стандарти, сприяючи розвитку аналітичного мислення та здатності до адаптації педагогічної практики. Проєктно-орієнтоване навчання формує практичні навички, вміння працювати в команді та застосовувати знання у реальних освітніх ситуаціях, а міжкультурне навчання забезпечує розвиток емпатії, толерантності та готовності до міжкультурної комунікації.

Використання цифрових та медіа-інструментів створює умови для дистанційної взаємодії та обміну педагогічними практиками на міжнародному рівні, підвищує медіаграмотність та цифрову компетентність студентів. Рефлексивна підготовка забезпечує здатність до самоаналізу та критичного оцінювання власної педагогічної діяльності, що сприяє професійному росту. Інтеграція міжнародного досвіду через стажування та

участь у програмах обміну дозволяє студентам порівнювати освітні системи різних країн і адаптувати кращі практики до українського контексту.

Загалом таблиця демонструє, що перспективні підходи до формування глобальної компетентності є системними, комплексними та взаємопов'язаними. Вони забезпечують всебічний розвиток майбутніх педагогів, готових ефективно діяти у глобалізованому та євроінтегрованому освітньому середовищі. Така структура навчання дозволяє не лише освоїти знання, а й розвинути професійні, комунікативні та рефлексивні навички, а також сформувати ціннісні орієнтири, необхідні для сучасного педагога.

Як підкреслює О. Овчарук, адаптація міжнародного досвіду потребує врахування національних особливостей освітньої системи, рівня підготовки студентів та ресурсних можливостей закладів вищої освіти [34]. Водночас інтеграція міжнародного досвіду дозволяє підвищити рівень глобальної компетентності студентів, забезпечити їх готовність до міжкультурної взаємодії, критичного аналізу інформації та впровадження інноваційних підходів у національній педагогічній практиці [43].

Отже, аналіз зарубіжного досвіду (порівняння з українською практикою подано в додатку Б, табл. Б.3) дає змогу стверджувати, що формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у європейських і північноамериканських країнах спирається на чіткі концептуальні рамки, наскрізну інтеграцію глобальної проблематики в зміст підготовки, поєднання фізичної та віртуальної мобільності, а також на активні методи навчання – проєктні, кейсові, симуляційні, рефлексивні. Для українських закладів вищої педагогічної освіти найперспективнішими видаються інтернаціоналізація вдома, участь у програмах Erasmus+ та eTwinning, спільні онлайн-модулі з партнерськими університетами й систематичне включення глобальних тем до фахових методик – як гуманітарного, так і природничо-математичного та технологічного профілів.

РОЗДІЛ 2
ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Сучасний стан сформованості глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується суттєвим переосмисленням цілей професійної підготовки майбутніх фахівців соціогуманітарного та педагогічного профілю в умовах поглиблення глобалізаційних процесів, інтернаціоналізації освітнього простору та трансформації соціокультурних орієнтирів українського суспільства. У цьому контексті глобальна компетентність студентської молоді набуває статусу однієї з ключових інтегративних характеристик особистості майбутнього фахівця, оскільки визначає його здатність усвідомлювати взаємопов'язаність локальних і світових процесів, розуміти та поважати культурне розмаїття, а також діяти відповідально в інтересах сталого розвитку суспільства [3].

Метою здійсненого дослідження, результати якого викладено в цьому підрозділі, було з'ясування актуального стану сформованості глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти, а також рівня їхньої загальної самоефективності як особистісного ресурсу формування цієї компетентності. Вибір загальної самоефективності як супровідного параметра зумовлений тим, що, за А. Бандурою, саме віра особистості у власну здатність досягати бажаних результатів визначає готовність братися за складні, нові та невизначені завдання [58], до яких, безумовно, належить і взаємодія в полікультурному, глобалізованому середовищі.

Дослідження проводилося на базі Уманського національного університету серед студентів денної форми навчання трьох спеціальностей

соціогуманітарного профілю, підготовка за якими здійснюється в межах факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури: 053 Психологія, 231 Соціальна робота та 232 Соціальне забезпечення. Вибір саме цих спеціальностей зумовлений тим, що майбутня професійна діяльність їхніх здобувачів безпосередньо пов'язана з міжособистісною та міжкультурною взаємодією, психологічним і соціальним супроводом осіб із різним соціокультурним досвідом, а отже вимагає сформованої глобальної компетентності як передумови ефективного виконання професійних функцій у щораз більш різноманітному суспільстві. У дослідженні брало участь 83 студенти 4 курсу навчання за освітнім ступенем «бакалавр».

Оскільки тема роботи стосується саме закладів вищої педагогічної освіти, до дослідження залучено також студентів 4 курсу факультету природничо-математичної та технологічної освіти, які здобувають освіту за спеціальністю 014 Середня освіта і безпосередньо готуються до роботи вчителями в закладах загальної середньої освіти. Опитано студентів чотирьох академічних груп: 41 фі – освітня програма «Середня освіта (Фізика. Інформатика)» (18 осіб); 42 мі – освітня програма «Середня освіта (Математика. Інформатика)» (18 осіб); 43 і – освітня програма «Середня освіта (Інформатика)» (19 осіб); 44 пр – освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» (10 осіб). Загалом– 65 студентів. Випускний курс для обох вибірок обрано тому, що про сформованість професійно значущої якості майбутнього фахівця доцільно говорити саме на завершальному етапі підготовки. Отже, загальна кількість учасників дослідження становила 148 осіб: 83 студенти соціогуманітарного та 65 студентів педагогічного профілю.

Опитування проводилося в очному та онлайн форматі під час практичних занять за попередньою згодою науково-педагогічних працівників, які викладають відповідні дисципліни, з обов'язковим дотриманням принципів добровільності, анонімності та поінформованої згоди. Перед заповненням бланків студентам роз'яснювалася мета

дослідження, наголошувалося на відсутності «правильних» і «неправильних» відповідей, а також гарантувалося використання отриманих даних виключно в узагальненому, знеособленому вигляді.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів дослідження:

– теоретичні: аналіз, систематизація й узагальнення наукових джерел із проблеми формування глобальної компетентності;

– емпіричні: анкетування, тестування (шкала загальної самоефективності).

Оскільки стандартизованого й адаптованого до умов українського освітнього середовища діагностичного інструментарію для вимірювання глобальної компетентності студентів на момент проведення дослідження виявлено не було, для емпіричного дослідження було розроблено анкету, структура якої спирається на тривимірну структуру глобальної компетентності, обґрунтовану Т. Аношковою на основі узагальнення праць американських дослідників глобальної освіти. Відповідно до цієї структури, глобальна компетентність особистості є інтегративним утворенням, що охоплює три взаємопов'язані складники: когнітивний, емоційно-ціннісний і праксеологічний [3].

Когнітивний складник відображає обізнаність студента з глобальними процесами й проблемами сучасності, соціокультурні знання про особливості світосприйняття різних народів, а також сформованість метакогнітивних навичок аналітичного й критичного мислення [14].

Емоційно-ціннісний складник охоплює емоційний інтелект, толерантне й шанобливе ставлення до культурного розмаїття, а також громадянські цінності особистості [17; 44].

Праксеологічний складник відображає готовність і здатність студента до реальної міжкультурної взаємодії, громадянської залученості, командної роботи та безперервного навчання [3].

На основі аналізу наукової літератури нами визначено три рівні сформованості глобальної компетентності у студентів закладів вищої педагогічної освіти: високий, середній і низький.

Студенти з високим рівнем сформованості глобальної компетентності характеризуються системною обізнаністю з глобальними проблемами сучасності та їхніми причинами, розумінням зв'язку локальних і світових процесів, сформованими навичками критичного аналізу суперечливої інформації); стійким шанобливим ставленням до культурного розмаїття, здатністю співпереживати людям з інших культур, усвідомленням відповідальності не лише за власну громаду, а й за людство; наявністю досвіду міжкультурної взаємодії, готовністю ініціювати міжнародні та міжкультурні проєкти й брати в них участь, конкретними діями щодо розв'язання глобальних проблем, систематичним вивченням іноземних мов. Такі студенти здатні переносити набуті знання й цінності в майбутню професійну діяльність, зокрема включати глобальну проблематику в зміст навчання та виховання. Загальний бал за анкетою – 67–90.

Студенти з середнім рівнем – мають загалом правильні, але фрагментарні знання про глобальні проблеми, епізодичний інтерес до міжнародних подій і культур інших народів; позитивне, проте недостатньо усвідомлене ставлення до культурного розмаїття, яке не завжди виявляється в судженнях і поведінці; обмежений досвід міжкультурної взаємодії та готовність до участі в міжнародних заходах переважно за ініціативи викладача чи куратора. Студенти відтворюють набуті знання в типових ситуаціях, проте відчувають труднощі з їх застосуванням в нових, нестандартних умовах. Загальний бал – 55–66.

Студенти з низьким рівнем – володіють поверховими, несистематизованими уявленнями про глобальні процеси, ха рактеризуються відсутністю інтересу до міжнародних подій; байдужим або стереотипним ставленням до культурних відмінностей, слабким відчуттям відповідальності за проблеми, що виходять за межі власного оточення; відсутністю досвіду і

готовності до міжкультурної взаємодії, пасивністю щодо участі в проєктах відповідного спрямування. Загальний бал – 18–54.

На основі структури глобальної компетентності було розроблено анкету із 18 тверджень (по шість тверджень на кожен складник), які респонденти оцінювали за п'ятибальною шкалою (від 1 – «цілком не згоден(-на)» до 5 – «цілком згоден(-на)»). Зміст тверджень анкети наведено в додатку В (табл. В.1); там само подано додаткові запитання анкети.

Бали за кожним складником підсумовуються окремо, а загальний бал глобальної компетентності обчислюється як сума балів за всіма 18 пунктами (діапазон 18–90 балів). Отже низький рівень сформованості глобальної компетентності складав – 18–54 бали, середній рівень – 55–66 балів, високий рівень – 67–90 балів. Для обох факультетів використано однакову анкету, однакову процедуру опитування та однакові межі рівнів.

Для діагностування особистісного ресурсу формування глобальної компетентності використано «Шкалу загальної самоефективності» (General Self-Efficacy Scale) Р. Шварцера і М. Єрусалема, розроблену на основі теорії самоефективності А. Бандури. Методику перекладено багатьма мовами і широко використовують у крос-культурних дослідженнях [89]. У нашому дослідженні застосовано україномовну адаптацію І. Галецької.

Методика містить 10 тверджень (додаток В, табл. В.2), які респондент оцінює за чотирибальною шкалою: 1 – «цілком не так», 2 – «швидше не так», 3 – «швидше так», 4 – «цілком так».

Загальний бал обчислюється як сума балів за всіма твердженнями (від 10 до 40 балів). Для інтерпретації використано трирівневу градацію: низький рівень – 10–24 бали, середній – 25–31 бал, високий – 32–40 балів.

За результатами діагностування середній бал загальної самоефективності студентів соціогуманітарного профілю становить 25,92 бала, педагогічного – 27,65 бала з 40 можливих; обидва значення відповідають середньому рівню. Результати за спеціальностями, освітніми програмами та академічними групами подано в додатку Г (табл. Г.1).

Загалом студенти педагогічного профілю демонструють дещо вищу впевненість у власних силах, ніж студенти соціогуманітарного профілю (27,65 проти 25,92 бала). Можливим поясненням є специфіка фахової підготовки: розв'язування задач, програмування, виконання лабораторних робіт регулярно дають студентам досвід успішного подолання труднощів із чітко видимим результатом, а саме такий досвід А. Бандура вважав основним джерелом самоефективності [58].

Частка студентів із високим рівнем самоефективності (додаток Г, табл. Г.2) в обох профілях майже однакова (20,5 % і 20,0 %), проте низький рівень значно частіше трапляється серед студентів соціогуманітарного профілю (43,4 % проти 21,5 %). Загалом майже кожен третій опитаний (33,8 %) має низький рівень загальної самоефективності, що актуалізує потребу в цілеспрямованій психолого-педагогічній роботі, спрямованій на зміцнення впевненості студентів у власних можливостях долати труднощі навчально-професійної та майбутньої фахової діяльності.

За результатами анкетування студентів факультету соціально-психологічної освіти та фізичної культури середній сумарний бал глобальної компетентності в цілому становив 61,89 бала з максимально можливих 90 балів, що відповідає середньому рівню сформованості досліджуваної компетентності. Результати за окремими складниками розподілилися так: когнітивний складник – 21,16; емоційно-ціннісний – 21,01; праксеологічний – 19,72 (максимум за кожним складником – 30 балів). Отже, за середніми балами дещо вищим виявився рівень сформованості когнітивного та емоційно-ціннісного складників порівняно з праксеологічним, що узгоджується із закономірністю, неодноразово описаною в науковій літературі: знання про глобальні процеси та толерантне ставлення до культурного розмаїття формуються в студентів швидше й легше, ніж практичні навички реальної міжкультурної взаємодії та громадянської активності [3]. Результати за спеціальностями подано в табл. 2.1 та на рис. 2.1.

Таблиця 2.1

Середні бали за складниками глобальної компетентності студентів соціогуманітарного профілю за спеціальностями

Спеціальність	n	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Праксеологічний	Загальний бал
053 Психологія	52	21,98	20,79	20,0	62,77
231 Соціальна робота	23	20,7	22,74	20,09	63,52
232 Соціальне забезпечення	8	17,12	17,5	16,88	51,5
Разом	83	21,16	21,01	19,72	61,89

Найнижчі бали за всіма без винятку складниками глобальної компетентності продемонстрували студенти спеціальності 232 Соціальне забезпечення, результати яких помітно поступаються результатам студентів як спеціальності 053 Психологія, так і спеціальності 231 Соціальна робота. Результати студентів спеціальностей 053 Психологія та 231 Соціальна робота виявилися близькими між собою за загальним балом (62,77 і 63,52 відповідно), однак структурно відрізнялися: у студентів-психологів дещо вищим виявився когнітивний складник (21,98 проти 20,7), тоді як у студентів спеціальності Соціальна робота – емоційно-ціннісний складник (22,74 проти 20,79). Такий розподіл можна пояснити специфікою фахової підготовки: психологічна освіта традиційно приділяє більше уваги розвитку аналітичного мислення та обізнаності з науковою картиною світу, тоді як підготовка фахівців із соціальної роботи зорієнтована передусім на розвиток емпатії, толерантності та цінностей допомагальної професійної діяльності.

Порівняння академічних груп в межах спеціальностей також виявило цікаву закономірність (див. додаток Г, табл. Г.3). У спеціальності 053 Психологія група П30 (n = 7) перевищувала групу П41+П42 (n = 45) за загальним балом глобальної компетентності (69,29 проти 61,76 бала), а також за когнітивним та емоційно-ціннісним складниками, тоді як за праксеологічним складником відмінності виявилися практично відсутніми – результати обох груп фактично збіглися (20,0 і 20,0 бала відповідно). Це

свідчить про те, що за наявної переваги малочисельної групи у знаннєвому та ціннісному складниках глобальної компетентності обидві групи студентів-психологів однаковою мірою потребують розвитку саме практичного, діяльнісного складника цієї компетентності.

У спеціальності 231 Соціальна робота група Р41 (n = 12) перевищувала групу Р30 (n = 11) за загальним балом (68,25 проти 58,36 бала), за когнітивним складником і за праксеологічним складником, проте не за емоційно-ціннісним складником, рівень сформованості якого виявився приблизно однаковим в обох групах (23,58 і 21,82 бала відповідно). Отримані результати можуть свідчити про те, що студенти групи Р41 цієї спеціальності на момент опитування мали ширший досвід участі в освітніх заходах глобальної/міжкультурної спрямованості, тоді як емоційно-ціннісне ставлення до культурного розмаїття в обох групах сформоване приблизно однаковою мірою, що, ймовірно, пов’язано із загально-гуманістичною спрямованістю фахової підготовки соціальних працівників.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів соціогуманітарного профілю за рівнями сформованості глобальної компетентності

Спеціальність	Низький, n (%)	Середній, n (%)	Високий, n (%)
053 Психологія (n=52)	6 (11,5)	31 (59,6)	15 (28,8)
231 Соціальна робота (n=23)	4 (17,4)	9 (39,1)	10 (43,5)
232 Соціальне забезпечення (n=8)	6 (75,0)	2 (25,0)	0 (0,0)
Разом (n=83)	16 (19,3)	42 (50,6)	25 (30,1)

Як видно з таблиці 2.2, розподіл студентів за рівнями сформованості глобальної компетентності відрізняється залежно від спеціальності. Звертає на себе увагу вкрай нерівномірний розподіл серед студентів спеціальності 232 Соціальне забезпечення: 75,0% опитаних продемонстрували низький рівень сформованості глобальної компетентності, і жоден студент не досяг високого рівня. Натомість серед студентів спеціальності 231 Соціальна робота, попри порівняно скромний загальний середній бал, частка студентів із високим рівнем глобальної компетентності виявилася навіть дещо вищою

(43,5%), ніж серед студентів-психологів (28,8%), що пояснюється особливостями розподілу балів: у вибірці студентів соціальної роботи спостерігається виразніша поляризація на «сильнішу» (переважно група Р41) і «слабшу» (переважно група Р30) підгрупи, тоді як серед психологів переважає середній рівень сформованості компетентності.

За тією самою анкетою, з тими самими межами рівнів і за тією самою процедурою визначено стан сформованості глобальної компетентності студентів 4 курсу факультету природничо-математичної та технологічної освіти. Середні результати за складниками в розрізі академічних груп подано в додатку Г (табл. Г.4).

Середній сумарний бал глобальної компетентності студентів факультету природничо-математичної та технологічної освіти становить 59,17 бала з 90 можливих, що відповідає середньому рівню сформованості, хоча й наближається до його нижньої межі. За складниками результати розподілилися так: когнітивний – 20,57; емоційно-ціннісний – 19,52; праксеологічний – 19,08. Отже, найменш сформованим виявився праксеологічний складник, а найвищим – когнітивний. Найвищий загальний бал серед груп отримано в групі 43 і (60,74 бала), близький до нього – у групі 42 мі (60,22), найнижчий – у групі 41 фі (56,11 бала).

Відмінності між групами певною мірою пов’язані зі специфікою освітніх програм. Отримані дані частково підтверджують ці припущення. Група 43 і має найвищий серед майбутніх учителів праксеологічний бал (19,84), а група 44 пр – найвищі когнітивний (21,80) та емоційно-ціннісний (20,20) результати, проте найнижчий праксеологічний (17,80): студенти добре обізнані з глобальними екологічними проблемами й небайдужі до них, але мають мало досвіду реальних дій і міжкультурної взаємодії. Група 41 фі поступається іншим групам за всіма складниками, що вказує на потребу посиленої уваги до глобального виміру у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики.

Таблиця 2.3

Розподіл студентів педагогічного профілю за рівнями сформованості глобальної компетентності

Група (освітня програма)	Низький, n (%)	Середній, n (%)	Високий, n (%)
41 фі (n=18)	6 (33,3)	12 (66,7)	0 (0,0)
42 мі (n=18)	3 (16,7)	12 (66,7)	3 (16,7)
43 і (n=19)	2 (10,5)	13 (68,4)	4 (21,1)
44 пр (n=10)	1 (10,0)	8 (80,0)	1 (10,0)
Разом (n=65)	12 (18,5)	45 (69,2)	8 (12,3)

Результати з таблиці 2.3 свідчать, що серед майбутніх учителів високий рівень сформованості глобальної компетентності виявлено лише у 12,3 % опитаних (8 осіб), середній – у 69,2 % (45 осіб), низький – у 18,5 % (12 осіб). Найбільша частка студентів із високим рівнем – у групі 43 і (21,1 %), з низьким – у групі 41 фі (33,3 %), де жоден студент не досяг високого рівня. Зважаючи на невелику чисельність групи 44 пр (10 осіб), кожен студент у ній становить 10 % вибірки групи, тому відсоткові результати цієї групи слід інтерпретувати обережно і розглядати радше як тенденцію, ніж як усталену закономірність.

Таблиця 2.4

Порівняння середніх балів за складниками глобальної компетентності студентів соціогуманітарного та педагогічного профілів

Профіль підготовки (факультет)	n	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Праксеологічний	Загальний бал
Соціогуманітарний (факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури)	83	21,16	21,01	19,72	61,89
Педагогічний (факультет природничо-математичної та технологічної освіти)	65	20,57	19,52	19,08	59,17
Разом	148	20,90	20,36	19,44	60,70

Таблиця 2.5

Порівняльний розподіл студентів соціогуманітарного та педагогічного профілів за рівнями сформованості глобальної компетентності

Профіль підготовки	Низький, n (%)	Середній, n (%)	Високий, n (%)
Соціогуманітарний (n=83)	16 (19,3)	42 (50,6)	25 (30,1)
Педагогічний (n=65)	12 (18,5)	45 (69,2)	8 (12,3)
Разом (n=148)	28 (18,9)	87 (58,8)	33 (22,3)

Як видно з таблиць 2.4 та 2.5, у яких зведено дані обох факультетів, вищий загальний бал глобальної компетентності мають студенти соціогуманітарного профілю (61,89 проти 59,17 бала). Відмінності найвиразніше виявилися за емоційно-ціннісним складником (21,01 проти 19,52 бала), тоді як за когнітивним (21,16 і 20,57) і праксеологічним (19,72 і 19,08) складниками результати обох профілів близькі. Ще помітніша різниця в розподілі за рівнями: частка студентів із високим рівнем серед майбутніх учителів становить 12,3 % проти 30,1 % у соціогуманітарного профілю, тоді як частки студентів із низьким рівнем майже однакові (18,5 % і 19,3 %). Отже, у майбутніх учителів природничо-математичного профілю переважає середній рівень (69,2 %), а група студентів із високим рівнем нечисленна.

Інтерпретуючи ці відмінності, слід ураховувати, що студенти двох профілів готуються до різних видів професійної діяльності. Для майбутніх психологів і соціальних працівників міжкультурна взаємодія є безпосереднім змістом професії: вони працюватимуть з клієнтами різного соціокультурного походження, внутрішньо переміщеними особами, людьми в кризових ситуаціях. Майбутній учитель фізики, математики, інформатики чи природничих наук має не лише сам володіти глобальною компетентністю, а й формувати її в учнів засобами свого предмета. Отже, навіть за подібних середніх балів вимоги до праксеологічного складника в учителя вищі: недостатньо бути готовим до міжкультурного спілкування, потрібно вміти організувати навчальну діяльність школярів, спрямовану на дослідження світу та відповідальну дію. Відносно нижчий емоційно-ціннісний бал майбутніх учителів природничо-математичного профілю пояснюється тим,

що міжкультурна й гуманітарна проблематика значно менше представлена в змісті їхньої фахової підготовки.

Зіставлення результатів двох методик дає змогу простежити, як пов'язані загальна самоефективність і глобальна компетентність. На рівні окремих груп такий зв'язок помітний: група П30, що має найвищий бал самоефективності (34,71), має й найвищий загальний бал глобальної компетентності (69,29), а група З 41 з одним із найнижчих балів самоефективності (23,50) – найнижчий рівень глобальної компетентності (51,5). Проте порівняння профілів показує, що цей зв'язок не є прямим: майбутні вчителі мають вищу самоефективність (27,65 проти 25,92 бала), але нижчий бал глобальної компетентності (59,17 проти 61,89 бала). Отже, упевненість у власних силах є сприятливою передумовою формування глобальної компетентності, але сама по собі її не забезпечує. Високу самоефективність студентів природничо-математичного профілю доцільно використати як ресурс, залучаючи їх до складних міжнародних проєктів, тоді як студентам соціогуманітарного профілю з низькою самоефективністю потрібні заходи, що створюють ситуації успіху в міжкультурній взаємодії.

Проведене емпіричне дослідження дає підстави для таких узагальнень.

Рівень сформованості глобальної компетентності студентів соціогуманітарного профілю (61,89 бала за шкалою 18-90) відрізняється залежно від спеціальності: найнижчі бали – у студентів спеціальності 232 Соціальне забезпечення, найвищі (за загальним балом) – приблизно однакові в спеціальностей 053 Психологія та 231 Соціальна робота, хоча й зі своєю специфікою співвідношення складників (переважання когнітивного складника в майбутніх психологів і емоційно-ціннісного – у майбутніх соціальних працівників).

У студентів педагогічного профілю (майбутніх учителів фізики, математики, інформатики та природничих наук) середній бал становить 59,17 бала, що відповідає середньому рівню; найсильнішим є когнітивний складник, найслабшим – праксеологічний. Порівняно зі студентами

соціогуманітарного профілю майбутні вчителі мають дещо нижчий загальний бал, відрізняються передусім за емоційно-ціннісним складником і значно рідше досягають високого рівня (12,3 % проти 30,1 %).

Рівень загальної самоефективності в обох профілях відповідає середньому (25,92 і 27,65 бала), проте низький рівень значно частіше трапляється у студентів соціогуманітарного профілю (43,4 % проти 21,5 %). Самоефективність супроводжує глобальну компетентність на рівні окремих груп, але прямо її не визначає, що зумовлює потребу в спеціально спрямованих впливах на кожен складник.

Серед трьох структурних складників глобальної компетентності найменш сформованим у переважної більшості опитаних студентів, незалежно від спеціальності, є праксеологічний (діяльнісний) складник, що вказує на розрив між обізнаністю студентів із глобальними проблемами й толерантним ставленням до культурного розмаїття, з одного боку, та реальною готовністю й досвідом практичної міжкультурної взаємодії – з іншого.

Отримані емпіричні дані підтверджують актуальність цілеспрямованої роботи з формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти й окреслюють конкретні напрями такої роботи, які мають бути диференційовані з урахуванням профілю підготовки, обґрунтуванню яких присвячено наступний підрозділ дослідження.

2.2. Рекомендації щодо шляхів удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції

Подолання виявлених у процесі дослідження суперечностей потребує розроблення цілісної, науково обґрунтованої системи заходів, спрямованих на удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти. Запропоновані нижче рекомендації

структуровано за основними напрямами вдосконалення освітнього процесу: змістовим, технологічним, організаційним та інституційним.

Рекомендації ґрунтуються на результатах проведеного дослідження і враховують три ключові висновки. По-перше, найменш сформованим виявився праксеологічний складник глобальної компетентності: студенти загалом обізнані з глобальними проблемами й толерантно ставляться до культурного розмаїття, але мають обмежений досвід реальної міжкультурної взаємодії та громадянської дії. По-друге, порівняння студентів соціогуманітарного та педагогічного профілів засвідчило відмінності у структурі глобальної компетентності, тож поряд із загальними напрямами, спільними для всіх спеціальностей закладу вищої педагогічної освіти, потрібні профільно специфічні заходи. По-третє, майже третина студентів (33,8 %) має низький рівень загальної самоефективності, а її зв’язок із глобальною компетентністю не є прямим, тому зміцнення впевненості студентів має поєднуватися зі спеціально спрямованими впливами на кожен складник. Відповідність запропонованих напрямів виявленим дефіцитам за кожним складником подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Відповідність напрямів удосконалення виявленим дефіцитам у сформованості складників глобальної компетентності

Складник	Виявлені дефіцити	Напрями та форми роботи
Когнітивний	Фрагментарність знань про глобальні проблеми; недостатнє розуміння зв’язку локальних і світових процесів; нерегулярне стеження за міжнародними подіями	Наскрізна змістова лінія «глобальний вимір» у фахових дисциплінах; глобальні кейси; робота з відкритими даними щодо цілей сталого розвитку; медіаграмотність і фактчекінг
Емоційно-ціннісний	Ситуативна, недостатньо усвідомлена толерантність; слабке відчуття відповідальності за проблеми, що виходять за межі власної країни	Дискусії щодо суперечливих питань; рефлексивні щоденники та «Автобіографія міжкультурних зустрічей»; волонтерство; зустрічі з представниками інших культур і переміщеними особами
Праксеологічний	Брак досвіду міжкультурної взаємодії та громадянської дії; пасивність щодо участі в	Віртуальні обміни та спільні онлайн-модулі (COIL); проєкти eTwinning під час педагогічної

	міжнародних проєктах; недостатня мовна підготовка	практики; міжнародні та міжфакультетські проєкти; навчання через служіння громаді; інтенсивні мовні курси

1. Нормативно-змістове закріплення глобальної компетентності. Першочерговою умовою ефективного вдосконалення процесу формування глобальної компетентності є чітке визначення її місця в системі компетентностей майбутнього педагога на нормативному рівні. Доцільним вбачається введення глобальної компетентності до переліку загальних компетентностей освітньо-професійних програм підготовки педагогічних кадрів як інтегративної характеристики, що об'єднує цифрову, міжкультурну, мовну та громадянську складові, а не розглядати її лише як похідну від інших компетентностей [15]. Це дозволить уникнути фрагментарності, виявленої в ході аналізу чинної освітньої практики.

2. Інтеграція глобальної компетентності в зміст освітніх програм. Удосконалення змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх педагогів доцільно здійснювати шляхом введення наскрізної змістової лінії «глобальна компетентність», елементи якої послідовно інтегруються в усі цикли підготовки – загальну, професійну та практичну. Це передбачає не створення додаткової окремої дисципліни як єдиного інструменту вирішення проблеми, а системний перегляд робочих програм наявних дисциплін з метою збагачення їх змісту глобальною й міжкультурною проблематикою [8]. Водночас, з урахуванням позитивного досвіду, накопиченого в зарубіжній практиці, доцільним є введення вибіркової навчальної дисципліни (наприклад, «Глобальна компетентність педагога» або «Освіта в умовах глобалізації»), який виконував би інтегруючу, систематизуючу функцію щодо знань і вмінь, набутих студентами в межах інших дисциплін [18].

3. Практико-орієнтоване формування глобальної компетентності. Зважаючи на позитивний європейський досвід, доцільно передбачити в освітньо-професійних програмах обов'язковий практико орієнтований складник, що передбачає виконання студентами проєктних завдань

міжкультурного й глобального змісту – аналіз глобальних освітніх викликів, розроблення навчальних матеріалів для роботи з учнями в умовах культурного розмаїття, участь у міжнародних освітніх проєктах [23]. Подібна практика дозволить перенести акцент з формального вивчення теоретичного матеріалу на реальне практикування складників глобальної компетентності.

4. Удосконалення вимог щодо забезпечення якості освітніх програм. Окремої уваги потребує перегляд вимог до якості освітньо-професійних програм з боку гарантів освітніх програм і органів забезпечення якості освіти, з включенням до них чітких вимог щодо відображення глобальної проблематики у змісті підготовки. Подібний крок дозволить перетворити формування глобальної компетентності з добровільної ініціативи окремих викладачів на обов'язковий стандарт якості педагогічної освіти, що узгоджується з логікою компетентнісного підходу, утвердженого в галузевих стандартах [45].

5. Розвиток цифрового складника глобальної компетентності. Удосконалення процесу формування цифрової складової глобальної компетентності майбутніх педагогів доцільно здійснювати на основі системного застосування європейської рамки цифрової компетентності педагогів як інструменту самооцінювання, планування професійного розвитку та оцінювання результатів навчання студентів [29]. Упровадження подібної рамки в систему базової педагогічної освіти, а не лише в систему післядипломної освіти, дозволить забезпечити наступність розвитку цифрової компетентності протягом усього професійного шляху педагога.

Враховуючи стрімке поширення технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі, доцільним є введення до освітньо-професійних програм окремого змістового модуля, присвяченого педагогічно доцільному, етичному та безпечному використанню технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, з акцентом на розвиток у студентів критичного ставлення до якості й достовірності інформації, отриманої за допомогою таких технологій [1]. Подібна підготовка має формуватися не епізодично, а

системно, через інтеграцію відповідної проблематики в дисципліни методичного й психолого-педагогічного циклу.

6. Інституційне забезпечення та освітнє середовище. З метою забезпечення цифрової інклюзії доцільно передбачити організаційні механізми підтримки студентів, які навчаються в умовах обмеженого доступу до стабільного інтернет-зв'язку чи цифрового обладнання, зокрема через розширення можливостей offline-доступу до освітніх матеріалів, гнучкі формати атестації та адресну технічну підтримку, що особливо важливо в умовах продовження воєнних дій на території України [47].

Доцільним є застосування підходу Дж. Коттера до управління змінами як орієнтира для системного впровадження міжкультурних компетентнісно орієнтованих ініціатив на інституційному рівні закладу вищої педагогічної освіти, що передбачає послідовне формування відчуття невідкладності змін, формування коаліції прихильників, формулювання чіткого видіння та закріплення досягнутих результатів у інституційній культурі [74]. Такий підхід дозволяє уникнути ситуації, коли окремі успішні ініціативи з розвитку міжкультурної компетентності залишаються лише точковими прикладами, не трансформуючи систему підготовки в цілому.

Розвиток мовної складової глобальної компетентності потребує переосмислення методики навчання іноземної мови майбутніх педагогів у напрямі посилення комунікативної, професійно орієнтованої спрямованості курсу, зокрема через впровадження інтенсивних форм навчання на початкових курсах підготовки, що дозволяє сформувати достатній рівень мовної компетентності для подальшої участі в міжнародних освітніх проєктах і програмах академічної мобільності [53]. Окремо доцільно передбачити можливість вивчення другої іноземної мови як факультативного складника для студентів, які виявляють заінтересованість у поглибленому розвитку глобальної компетентності.

Формування інклюзивного, культурно розмаїтного освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти потребує комплексного

підходу, що передбачає не лише розроблення відповідних інституційних політик, а й системну трансформацію практики освітньої діяльності – від процедур підтримки студентів з особливими освітніми потребами до організації позааудиторної діяльності, що сприяє міжкультурному діалогу [78; 80]. Доцільним є створення на рівні закладу вищої освіти структурного підрозділу або робочої групи, відповідальної за координацію політики рівності, розмаїття та інклюзії, за аналогією з практикою, поширеною в зарубіжних закладах вищої освіти [79; 94].

Важливим механізмом формування подібного середовища є розширення практики залучення іноземних викладачів, дослідників і студентів до освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти, зокрема через програми запрошених лекторів, спільні наукові заходи та грантову підтримку короткострокових візитів, що дозволяє забезпечити студентам безпосередній досвід міжкультурної взаємодії навіть в умовах обмеженої можливості виїзної мобільності [60].

Розширення можливостей академічної мобільності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах продовження воєнних дій доцільно здійснювати переважно за рахунок розвитку гібридних і віртуальних форматів – програм міжнародного колаборативного online навчання, спільних дистанційних курсів, віртуальних обмінів та академічних проєктів, що реалізуються у форматі global virtual classroom [40]. Подібні формати дозволяють зберегти й розвивати міжнародний вимір освітнього процесу за відсутності можливості фізичного переміщення учасників.

Водночас, з огляду на поступове відновлення можливостей фізичної мобільності для частини учасників освітнього процесу, доцільно продовжувати активну участь закладів вищої педагогічної освіти у програмах міжнародної кредитної мобільності, зокрема Erasmus+, з посиленою увагою до попередньої мовної та міжкультурної підготовки студентів-учасників, а також до подальшої інтеграції набутого ними досвіду в освітній процес через

наступницьку діяльність, виступи перед однокурсниками, участь у розробленні навчальних матеріалів [32].

7. Система моніторингу та оцінювання. Під час оцінювання якості організації академічної мобільності доцільно враховувати чинники, що, за результатами міжнародних опитувань студентів, суттєво впливають на привабливість і ефективність подібних програм, – якості академічної підтримки, прозорості процедур визнання результатів навчання та рівня розвиненості міжкультурного середовища закладу-партнера [62].

Системне вдосконалення формування глобальної компетентності студентів неможливе без паралельного розвитку відповідної готовності самого науково-педагогічного персоналу закладів вищої педагогічної освіти. У зв'язку з цим доцільно передбачити цілеспрямовані програми підвищення кваліфікації викладачів з питань глобальної освіти, міжкультурної комунікації та цифрової педагогіки, орієнтовані на досвід стандартизації подібної підготовки в розвинутих освітніх системах [2]. Окремим напрямом такої підготовки має стати освоєння викладачами методики порівняльно-педагогічного аналізу, що дозволяє системно враховувати позитивний досвід підготовки вчителів у країнах Центральної та Південно-Східної Європи у власній педагогічній практиці [43].

Невід'ємним складником удосконалення процесу формування глобальної компетентності є розроблення системи моніторингу та оцінювання рівня її сформованості в студентів закладів вищої педагогічної освіти. Доцільним вбачається розроблення діагностичного інструментарію, побудованого на основі адаптованих міжнародних рамок оцінювання глобальної компетентності, зокрема досвіду використання подібних рамок у міжнародних порівняльних дослідженнях освітніх досягнень учнів [35]. Подібний інструментарій має охоплювати когнітивний (знання про глобальні проблеми), афективний (ставлення, цінності) та поведінковий (готовність до дії) складники глобальної компетентності.

Результати подібного моніторингу доцільно використовувати не лише для констатації наявного рівня сформованості глобальної компетентності, а й для коригування змісту й технологій підготовки на рівні окремих навчальних дисциплін і освітньо-професійної програми в цілому, що відповідає логіці забезпечення якості освіти через безперервний цикл планування, реалізації, оцінювання й удосконалення [23]. Окремо доцільно передбачити періодичне порівняльне дослідження динаміки сформованості глобальної компетентності студентів різних курсів навчання, що дозволить оцінити кумулятивний ефект запропонованих змін.

8. Диференціація рекомендацій з урахуванням профілю підготовки. Результати проведеного дослідження засвідчують, що єдиний для всіх спеціальностей набір заходів не дасть очікуваного ефекту. Загальні напрями (наскрізна змістова лінія, віртуальні обміни, підготовка викладачів, моніторинг) мають наповнюватися різним змістом залежно від того, до якої професійної діяльності готується студент.

Для майбутніх учителів фізики, математики, інформатики та природничих наук провідним шляхом є інтеграція глобального виміру безпосередньо в предметну й методичну підготовку. Зручною рамкою для цього є Цілі сталого розвитку ООН, затверджені Порядком денним до 2030 року [93]. ЮНЕСКО розробило для кожної з цих цілей очікувані результати навчання в когнітивній, соціально-емоційній та поведінковій сферах, що дає вчителю готовий орієнтир для планування [67]. У курсах методики навчання математики доцільно використовувати задачі на реальних даних про демографію, споживання енергії, викиди парникових газів, доступ до чистої води в різних країнах; у методиці навчання фізики – теми енергоефективності, відновлюваної енергетики, фізичних основ кліматичних змін; в інформатиці – питання цифрової нерівності, етики штучного інтелекту, відкритих даних, захисту персональної інформації; у природничих науках – проблеми біорізноманіття, забруднення довкілля, глобального здоров’я.

Майбутнім учителям природничо-математичного профілю доцільно також відкривати доступ до міжнародних професійних спільнот у сфері STEM-освіти. Серед них – європейська спільнота вчителів природничих дисциплін і математики Scientix, яку координує організація European Schoolnet, а також тематичні STEM-проєкти на платформі eTwinning. Добрим інструментом є залучення студентів до проєктів громадянської науки (citizen science), у яких школярі різних країн збирають і аналізують дані про довкілля за спільною методикою. Участь у таких проєктах поєднує всі три складники глобальної компетентності.

Для студентів соціогуманітарного профілю акцент доцільно зробити на перетворенні наявних знань і ціннісних установок на практичний досвід. Йдеться про проходження практики в організаціях, що працюють із внутрішньо переміщеними особами, біженцями, представниками національних меншин; участь у проєктах міжнародних гуманітарних і громадських організацій; аналіз реальних кейсів психологічного та соціального супроводу людей з різним культурним досвідом. Для студентів спеціальності 232 Соціальне забезпечення, які продемонстрували найнижчі бали, доцільно передбачити цілеспрямовані заходи: порівняльне вивчення систем соціального захисту країн ЄС, ознайомлення з Європейською опорою соціальних прав і підходами до соціальної політики в Союзі, інтенсивний курс професійно орієнтованої іноземної мови, навчальні візити (зокрема віртуальні) до установ соціального захисту партнерських країн.

Окремої уваги заслуговують міжфакультетські проєкти, у яких студенти двох профілів працюють разом. Наприклад, змішана команда майбутніх психологів і вчителів природничих наук може розробити для школярів проєкт на тему зміни клімату, у якому вчителі відповідатимуть за наукову достовірність змісту, а психологи – за роботу з тривожністю учнів щодо екологічного майбутнього та організацію групової взаємодії. Так кожен профіль компенсує слабші складники глобальної компетентності сильнішими

складниками партнерів. Узагальнені диференційовані рекомендації подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Диференційовані рекомендації щодо формування глобальної компетентності з урахуванням профілю підготовки

Напрям	Соціогуманітарний профіль	Педагогічний профіль (природничо-математичний)
Зміст підготовки	Глобальні аспекти психології, соціальної роботи й соціальної політики; права людини; міграція; соціальна політика ЄС	Глобальний вимір предмета; Цілі сталого розвитку в задачах і навчальних проєктах; етика технологій і штучного інтелекту
Методи навчання	Аналіз кейсів, рольові та симуляційні ігри, супервізійні обговорення	Дослідницькі та проєктні завдання на реальних даних, громадянська наука, STEM-проєкти, CLIL
Практика	Практика в організаціях, що працюють з переміщеними особами, біженцями, національними меншинами	Урок або позаурочний захід із глобальним виміром; проєкт eTwinning з учнями під час педагогічної практики
Міжнародна взаємодія	Віртуальні обміни, проєкти міжнародних гуманітарних організацій	Спільнота Scientix, eTwinning, спільні програмні проєкти й хакатони з іноземними студентами
Мовна підготовка	Професійно орієнтована іноземна мова з акцентом на усну комунікацію	Предметно-мовне інтегроване навчання, робота з англомовними фаховими ресурсами
Оцінювання	Портфоліо міжкультурного досвіду, рефлексивні есе, оцінювання практики	Оцінювання розробок уроків і проєктів з глобальним виміром, звіти про участь у міжнародних проєктах

9. Поглиблення праксеологічного складника через педагогічну практику. Оскільки праксеологічний складник виявився найслабшим, вирішальне значення має педагогічна (виробнича) практика на випускному курсі – саме тут студент уперше діє як учитель або фахівець, а не як учасник навчального заняття. Доцільно включити до програми практики комплексне завдання з глобальної компетентності, що складається з кількох послідовних кроків.

На першому кроці студент аналізує контекст: культурний склад учнівського колективу, наявність дітей з досвідом вимушеного переміщення чи життя за кордоном, інтереси учнів, можливості закладу щодо міжнародної співпраці. На другому кроці розробляє та проводить урок, виховний захід або

фрагмент навчального проєкту з глобальним виміром, пов’язаним зі змістом свого предмета. На третьому кроці (за наявності можливості) організовує дистанційну взаємодію учнів з однолітками з іншої країни через eTwinning або інший захищений освітній ресурс. На четвертому кроці готує рефлексивний звіт, у якому аналізує, що вдалося, які труднощі виникли і як змінилися його власні уявлення.

Оцінювати виконання такого завдання доцільно за чіткими вимогами, відомими студентам заздалегідь: відповідність глобальної теми змісту предмета і віковим особливостям учнів; урахування різних перспектив і поглядів; активна роль учнів (дослідження, обговорення, дія, а не лише слухання); дотримання етичних норм під час обговорення чутливих тем; глибина рефлексії. Для соціогуманітарного профілю замість уроку може бути тренінг, консультація чи соціальний проєкт.

Узагальнюючи запропоновані рекомендації, можна констатувати, що ефективне вдосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти потребує одночасних, узгоджених змін на чотирьох рівнях: нормативно-змістовому (визначення глобальної компетентності як обов’язкової мети підготовки), технологічному (впровадження проєктних, колаборативних і цифрових форм навчання), кадровому (підготовка викладацького складу) та інституційному (формування інклюзивного, міжкультурно орієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти). Лише комплексна реалізація запропонованих заходів здатна забезпечити стійкий, системний ефект і подолати виявлені в попередньому підрозділі суперечності.

З метою забезпечення практичної реалізованості запропонованих рекомендацій доцільно визначити орієнтовну послідовність їх упровадження за трьома часовими горизонтами. На короткостроковому етапі (упродовж одного навчального року) доцільно зосередитися на заходах, що не потребують суттєвих ресурсних витрат, – перегляді робочих програм наявних дисциплін з метою посилення глобальної та міжкультурної

проблематики, проведенні діагностичного анкетування студентів за інструментарієм, поданим у додатку В, а також організації перших навчально-методичних семінарів для викладачів [47].

На середньостроковому етапі (упродовж двох-трьох навчальних років) доцільно здійснити перегляд освітньо-професійних програм із введенням спеціалізованої навчальної дисципліни з глобальної компетентності, розгорнути системну програму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та розширити участь закладу освіти в програмах міжнародної академічної мобільності й колаборативного навчання [2; 30]. Саме на цьому етапі мають бути напрацьовані й апробовані конкретні методичні матеріали, наскрізні навчальні завдання та вимоги до оцінювання, що забезпечать стійкість запроваджуваних змін.

На довгостроковому етапі (понад три роки) метою має стати інституційне закріплення глобальної компетентності як невіддільної характеристики випускника закладу вищої педагогічної освіти через відповідні зміни до внутрішньої системи забезпечення якості освіти, узгодження внутрішніх процедур оцінювання з вимогами Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, а також інтеграцію набутого досвіду до професійного стандарту вчителя на загальнодержавному рівні [45; 47]. Подібна поетапність дозволяє уникнути ризику декларативного, поверхового впровадження змін, характерного для попередніх спроб реформування змісту педагогічної освіти.

Реалізація запропонованих рекомендацій неминуче передбачає певні ризики, недооцінка яких може суттєво знизити ефективність впроваджуваних змін. Серед основних ризиків доцільно виокремити: опір частини викладацького складу до зміни усталених методик викладання; обмеженість фінансових ресурсів закладів вищої освіти, особливо в умовах воєнного часу; ризик формального, поверхового впровадження запропонованих заходів без реальної зміни змісту й технологій навчання; а також ризик подальшого

поглиблення нерівності між закладами освіти з різним рівнем інституційної спроможності [21].

Мінімізація зазначених ризиків потребує цілеспрямованих компенсаторних заходів: організації мотиваційних та інформаційних кампаній для викладацького складу щодо переваг запропонованих змін; пошуку альтернативних джерел фінансування через грантові програми міжнародної технічної підтримки та програми ЄС, орієнтовані на розвиток вищої освіти; запровадження обов'язкового зовнішнього моніторингу якості впровадження запропонованих заходів; а також розроблення диференційованих, адаптованих до ресурсного потенціалу закладу освіти варіантів впровадження – «базового» для закладів із обмеженими ресурсами та «розширеного» для закладів зі значним міжнародним потенціалом.

Узагальнюючи викладені рекомендації, пропонуємо запровадити в освітні програми підготовки бакалаврів вибіркову навчальну дисципліну «Глобальна компетентність педагога» обсягом 1 кредит ЄКТС (30 годин) для студентів 4 курсу, які вже мають досвід педагогічної практики. Вибірковий статус дає змогу запровадити дисципліну без перебудови навчального плану й зробити її доступною для студентів як спеціальності 014 Середня освіта, так і соціогуманітарного профілю. Тематичний план дисципліни та опис тренінгових занять подано в додатку Д (табл. Д.1). Зміст дисципліни спрямований на подолання виявлених дефіцитів: тренінгові заняття з міжкультурної комунікації розвивають емоційно-ціннісний складник, а проєктна робота, на яку відведено найбільше годин, – праксеологічний; поетапне виконання проєкту до публічного захисту створює ситуацію успіху й сприяє розвитку загальної самоефективності.

Доцільним є системне включення до змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів складника, спрямованого на розвиток соціальної зрілості, толерантності до невизначеності та психологічної готовності до конструктивної взаємодії в умовах культурного розмаїття й стресових ситуацій, з урахуванням актуального досвіду психолого-

педагогічного супроводу студентської молоді в сучасних умовах [48]. Подібний складник має реалізовуватися через тренінгові форми роботи, індивідуальне та групове консультування, а також через інтеграцію відповідних завдань до практики студентів. Окремим напрямом цієї роботи має стати розвиток загальної самоефективності, насамперед у студентів, у яких її рівень низький (спеціальність 232 Соціальне забезпечення, групи Р30 і 44 пр). З огляду на джерела самоефективності за А. Бандурою, найдієвішим засобом є поетапне ускладнення завдань із переживанням ситуацій успіху: від участі в міжкультурному заході як слухача – до виступу на ньому, від виконання частини міжнародного проєкту – до його координації. Для студентів педагогічного профілю, які мають відносно високу самоефективність, акцент доцільно робити не на зміцненні впевненості, а на її спрямуванні в міжкультурну та громадянську діяльність.

Розвиток індивідуальних стратегій міжкультурної комунікації доцільно інтегрувати до змісту підготовки через цілеспрямоване навчання студентів технікам рефлексії власних культурних упереджень, практикам активного слухання та структурованого аналізу власного досвіду міжкультурної взаємодії, що довели свою ефективність у зарубіжній практиці супроводу студентів [76]. Подібні техніки доцільно впроваджувати через портфоліо-орієнтовані форми самооцінювання, що дозволяють студенту відстежувати власну динаміку розвитку міжкультурної компетентності протягом усього періоду навчання.

Отже, запропоновані шляхи удосконалення утворюють систему, у якій загальні для всього закладу вищої педагогічної освіти заходи (нормативне закріплення, наскрізна змістова лінія, віртуальна мобільність, підготовка викладачів, моніторинг) доповнюються диференційованими рекомендаціями для соціогуманітарного та педагогічного профілів підготовки. Центральне місце в ній посідає розвиток праксеологічного складника, адже саме перехід від знань і цінностей до реальних дій виявився найбільшою проблемою.

ВИСНОВКИ

На основі вивчення науково-педагогічної літератури уточнено зміст, структуру та складові поняття «глобальна компетентність». Встановлено, що глобальна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості майбутнього педагога, що поєднує знання про глобальні процеси, міжкультурну взаємодію, громадянську відповідальність, мовну підготовку та цифрову грамотність, а також готовність ефективно діяти в умовах культурного розмаїття та глобальної взаємозалежності. Глобальну компетентність визначаємо як інтегративну якість особистості майбутнього педагога, що забезпечує здатність розуміти глобальні процеси, взаємодіяти в полікультурному середовищі, критично мислити та відповідально діяти в умовах євроінтеграційних і глобалізаційних змін.

Висвітлено зарубіжний досвід формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у контексті євроінтеграційних процесів. З'ясовано, що у провідних освітніх системах формування глобальної компетентності здійснюється як цілісний, системно інтегрований процес, який охоплює всі етапи підготовки педагога та реалізується через наскрізні освітні результати, проєктне навчання, міжнародну академічну мобільність, міжкультурну взаємодію та активне використання цифрових освітніх середовищ. Для українських закладів вищої педагогічної освіти найперспективнішими визначено інтернаціоналізацію вдома, участь у програмах Erasmus+ та eTwinning, спільні онлайн-модулі з партнерськими університетами та включення глобальних тем до фахових методик з урахуванням безпекових і ресурсних обмежень воєнного часу.

З'ясовано сучасний стан сформованості глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти. Встановлено, що її формування має фрагментарний характер, оскільки складники глобальної компетентності (міжкультурний, цифровий, мовний, громадянський) інтегровані в освітній процес без єдиної системної логіки та координуючої основи. Це ускладнює

цілісне сприйняття глобальної компетентності як результату навчання та знижує ефективність її діагностики й оцінювання. Визначено три рівні сформованості глобальної компетентності: низький, середній та високий). У дослідженні взяли участь 148 студентів 4 курсу Уманського національного університету. У студентів соціогуманітарного профілю (факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури, n = 83) середній бал глобальної компетентності становить 61,89 бала з 90, що відповідає середньому рівню; високий рівень виявлено у 30,1 % опитаних, середній – у 50,6 %, низький – у 19,3 %. У майбутніх учителів (факультет природничо-математичної та технологічної освіти, n = 65) середній бал становить 59,17 бала; високий рівень – 12,3 %, середній – 69,2 %, низький – 18,5 %. Майбутні вчителі поступаються студентам соціогуманітарного профілю передусім за емоційно-ціннісним складником і часткою студентів із високим рівнем. В обох профілях найменш сформованим є праксеологічний складник.

За результатами дослідження встановлено, що сучасний стан формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти України характеризується наявністю розриву між суспільною потребою у фахівцях, здатних діяти в умовах глобалізації та культурного розмаїття, і реальною практикою їх професійної підготовки. Аналіз освітньо-професійних програм засвідчив відсутність глобальної компетентності як цілісної освітньої мети та її розпорошеність між окремими дисциплінами без системної інтеграції. Порівняльний аналіз із зарубіжним досвідом виявив недостатній рівень нормативного закріплення, інституційної підтримки та кадрового забезпечення цього процесу. Окремими чинниками ускладнення виступають умови воєнного часу, що обмежують академічну мобільність і доступ до міжнародних освітніх практик.

На основі виявлених проблем обґрунтовано систему рекомендацій, реалізація яких сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів та приведенню її у відповідність до європейських стандартів. Це створює передумови для системного, цілісного та науково обґрунтованого

формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції.

Теоретично обґрунтовані шляхи удосконалення процесу формування глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. Такими визначено: нормативно-змістове закріплення глобальної компетентності в освітніх стандартах і програмах; інтеграція її як наскрізної змістової лінії в освітній процес; упровадження вибіркової навчальної дисципліни; розширення практико-орієнтованого та проєктного навчання; використання цифрових технологій і міжнародних освітніх платформ; розвиток кадрового потенціалу викладачів; формування інклюзивного та міжкультурного освітнього середовища; удосконалення системи моніторингу та оцінювання рівня сформованості глобальної компетентності; диференціація заходів з урахуванням профілю підготовки (інтеграція глобального виміру в предметну й методичну підготовку майбутніх учителів природничо-математичного профілю, перетворення знань і цінностей на практичний досвід для студентів соціогуманітарного профілю, міжфакультетські проєкти); поглиблення праксеологічного складника через спеціальне завдання педагогічної практики. Доведено, що ефективна реалізація запропонованих заходів можлива лише за умови їх комплексного, системного та поетапного впровадження на нормативному, змістовому, технологічному та інституційному рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абілова О., Беркещук І., Ван Ц. Штучний інтелект у формуванні цифрової грамотності та інформаційної безпеки здобувачів освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 12 (30). С. 87–99. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-88-99 (дата звернення: 12.01.2026).
2. Авшенюк Н. М. Стандартизація педагогічної освіти у розвинених англомовних країнах (кінець XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Київ, 2015. 40 с.
3. Аношкова Т. Матриця глобальної компетентності. *Advanced Linguistics*. 2022. № 10. С. 98–104. DOI: https://doi.org/10.20535/2617-5339.2022.10.267234 (дата звернення: 19.01.2026).
4. Бібік Н. М., Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній українській школі: здобутки і проблеми. *Педагогіка і психологія.* 2022. № 4 (117). С. 6–15.
5. Бовсуновський В. Теоретичний аналіз категорії «самоефективність» у сучасній психологічній науці. *Журнал соціальної та практичної психології.* 2024. № 3. С. 92–99. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-2024-3-15 (дата звернення: 20.05.2026).
6. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі та Україні: порівняльний аналіз. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2022. Вип. 33. С. 10–18.
7. Гайда В. Я. Ефективні прийоми STEM-навчання. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 212. С. 81–85. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-81-85 (дата звернення: 27.01.2026).
8. Гарлицька Т. С. Ключові підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*.

Педагогіка і психологія. 2025. № 1 (5). С. 99–104. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-12 (дата звернення: 03.02.2026).

9. Гарлицька Т. С. Структурні складники міжкультурної компетентності здобувачів освіти англійської філології. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 216. С. 148–152. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-148-152 (дата звернення: 10.02.2026).
10. Гевко І. В. Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна проблема. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2026. Вип. 166. С. 34–41. DOI: https://doi.org/10.31392/NZ-udu-166.2026.04 (дата звернення: 14.09.2026).
11. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
12. Деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п (дата звернення: 03.10.2026).
13. Дічек Н. П. Персоналізація як тенденція розвитку зарубіжної шкільної освіти (кінець XX – початок XXI ст.). *Педагогіка і психологія*. 2022. № 1 (114). С. 5–14.
14. Жумбей М. М., Руснак Л. М., Лагодич Т. С. Формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2024. № 4. С. 17–22. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.3 (дата звернення: 24.02.2026).
15. Заболоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2008. Вип. 40. С. 63–68.
16. Карпенко М. М. Концептуальні засади розвитку вищої освіти в умовах глобалізації. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* Серія «Юридичні науки». 2023. № 2 (38). С. 58–66.

17. Ковальчук І., Марчук С., Чемерис І. Формування громадянської компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами сучасної правової культури. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Вип. 2 (49). С. 57–61. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.57-61 (дата звернення: 02.03.2026).
18. Кодлюк Я. П. Підготовка вчителів у контексті євроінтеграційних процесів: порівняльний аналіз. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 3 (116). С. 14–23.
19. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: монографія. Київ: Університет, 2014. 432 с.
20. Костікова І. І., Моргун В. Ф. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів в умовах університетської освіти. *Педагогічні науки:* теорія, історія, інноваційні технології. 2022. № 5 (119). С. 113–124.
21. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. 2023. № 1 (118). С. 5–14.
22. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2013. 492 с.
23. Ліннік О. О. Модель компетентностей учителя Нової української школи у проєкті професійного стандарту. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2021. № 35 (1). С. 21–29.
24. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
25. Локшина О. І. Компетентнісна освіта в Україні: здобутки та проблеми реалізації. *Рідна школа.* 2022. № 3–4. С. 3–10.
26. Мельник О. В. Формування міжкультурної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні

науки. 2025. Вип. 162. С. 134–140. DOI: https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.14 (дата звернення: 11.03.2026).

27. Мельниченко О. Перспективи розвитку вищої освіти: освітологічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2023. Т. 2, № 75. С. 16–24. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.2.2 (дата звернення: 18.03.2026).
28. Миколайко В. Підготовка майбутнього вчителя фізики до формування дослідницької компетентності учнів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2023. Вип. 5. С. 60–73. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-60-73 (дата звернення: 25.03.2026).
29. Міщук А. Ю. Розвиток цифрової компетентності майбутнього вчителя в сучасному освітньому просторі. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2025. № 4. С. 63–68. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.8 (дата звернення: 06.04.2026).
30. Мукан Н. В., Сіданіч І. Л. Неперервна освіта педагогів у країнах Британської співдружності. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 2 (115). С. 75–84.
31. Національний освітній глосарій: вища освіта. 4-те вид., перероб. і доп. Київ, 2024. 114 с.
32. Ніколаєнко С. М., Слободянюк Н. Ю. Академічна мобільність студентів у контексті євроінтеграції вищої освіти України. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2023. Вип. 34. С. 21–29.
33. Носаченко В. Модель системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. *Український педагогічний журнал.* 2025. № 1. С. 80–92. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-80-92 (дата звернення: 14.04.2026).

34. Овчарук О. В. Формування глобальних компетентностей у системі освіти: зарубіжний досвід і вітчизняні перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2022. Т. 88, № 2. С. 16–28. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4878 (дата звернення: 22.04.2026).
35. ОЕСР. PISA 2018. Глобальна компетентність: підготовка молоді до глобалізованого світу / пер. з англ. Київ: МОН України, 2020. 42 с.
36. Олексієнко А. О. Цифрова компетентність майбутнього педагога у вимірі євроінтеграції. *Вісник Черкаського національного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2023. № 1. С. 45–53.
37. Ониськів М. І. Університетська педагогічна освіта: проблеми і перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. Вип. 35. С. 5–14.
38. Опушко Н. Р., Кириченко Д. О. Програми академічної мобільності для студентів і викладачів в університетах Німеччини: особливості їх реалізації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2025. Вип. 76. С. 114–125. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-114-125 (дата звернення: 29.04.2026).
39. Пасічник Н. О., Ріжняк Р. Я. Формування толерантності в майбутніх експертів освітнього процесу закладів освіти. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 212. С. 36–44. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-36-44 (дата звернення: 07.05.2026).
40. Паска Т. В. Віртуальна та змішана академічна мобільність студентів як інноваційні педагогічні практики у закладах вищої освіти. *Академічні студії.* Серія «Педагогіка». 2026. № 1. С. 120–128. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.16 (дата звернення: 14.09.2026).
41. Пометун О. І., Сущенко І. М. Розвиток критичного мислення в учнів та студентів засобами активного навчання. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 3 (116). С. 35–44.

42. Постригач Н. О. Глобальна компетентність у змісті підготовки педагогів: досвід країн ЄС та перспективи для України. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2023. № 1–2 (15–16). С. 22–31.
43. Постригач Н. О. Підготовка вчителів у країнах Центральної та Південно-Східної Європи в умовах євроінтеграції. *Педагогіка і психологія*. 2023. № 2 (119). С. 48–57.
44. Потапчук Т. Формування правової компетентності майбутніх учителів засобами інноваційних технологій. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2026. Вип. 222. С. 37–42. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-37-42 (дата звернення: 14.09.2026).
45. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20 (дата звернення: 03.10.2026).
46. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 03.10.2026).
47. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-р (дата звернення: 03.10.2026).
48. Психологічні предиктори соціального розвитку особистості в сучасних умовах освітнього середовища: зб. тез І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (м. Київ, 21 листоп. 2024 р.). Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського: Політехніка, 2024. 174 с.
49. Руснак І. С. Підготовка педагогічних кадрів в умовах реформування вищої освіти в Україні. *Рідна школа.* 2022. № 5–6. С. 12–17.

50. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ : ЕКМО, 2011. 324 с.
51. Соловйов В. Ф., Ієвлєв О. М., Сікорський П. І. Характеристика впливу глобалізації на професійну підготовку майбутніх учителів інформатики. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7919911 (дата звернення: 27.05.2026).
52. Степанюк А. В., Карташова І. І. Підготовки майбутніх учителів природничих наук до когнітивної візуалізації освітнього процесу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2023. Вип. 5. С. 90–100. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-90-100 (дата звернення: 04.06.2026).
53. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на І курсі вищого навчального закладу. Київ: Ленвіт, 2008. 288 с.
54. Тітова Л. Модель формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики. *Молодь і ринок*. 2024. № 11 (231). С. 152–158. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314633 (дата звернення: 15.06.2026).
55. Шемет Д. А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до інтеграції штучного інтелекту у навчальний процес на прикладі чат-бота. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2025. № 19. С. 255–271. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1917 (дата звернення: 23.06.2026).
56. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. Полтава: ACMI, 2004. 442 с.
57. Avsheniuk N., Lutsenko O., Seminikhyna N., Svyrydiuk T. Fostering intercultural communicative competence and student autonomy through project-based learning. Arab World English Journal (AWEJ). 2023. Special

Issue on Communication and Language in Virtual Spaces. P. 130–143. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/comm1.10 (дата звернення: 12.01.2026).

58. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.
59. Beelen J., Jones E. Redefining Internationalization at Home. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies / ed. by A. Curaj et al. Cham: Springer, 2015. P. 59–72.
60. Bilotserkovets M., Fomenko T., Lushchyk Y. Opportunities for intercultural environment creation in Ukrainian agrarian university. *Educational Challenges.* 2024. Vol. 29, No. 1. P. 46–57. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.03 (дата звернення: 19.01.2026).
61. Boix Mansilla V., Jackson A. Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. New York: Asia Society, 2011.
62. Canadian Bureau for International Education. The Student Voice: National Results of the 2023 CBIE International Student Survey. 2023. URL: https://cbie.ca/wp-content/uploads/2024/10/2023-ISS-the-studentvoice.pdf (дата звернення: 16.02.2026).
63. Chaika O. Intercultural communication in multicultural education: Strategies, challenges, and opportunities. *International Journal of Philology*. 2024. Vol. 28, No. 1. P. 116–123. DOI: https://doi.org/10.31548/philolog15(1).2024.012 (дата звернення: 27.01.2026).
64. Corsino L., Fuller A. T. Educating for diversity, equity, and inclusion: A review of commonly used educational approaches. *Journal of Clinical and Translational Science.* 2021. Vol. 5, No. 1. Article e169. DOI: https://doi.org/10.1017/cts.2021.834 (дата звернення: 03.02.2026).
65. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education.* 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241–266.
66. Didenko N., Goriunova M., Polinok O., Kalashnyk O., Shevchenko L. Formation of intercultural communicative competence in higher

education students in the process of studying Ukrainian and English for professional purposes. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics.* 2024. No. 56. P. 2574–2586. DOI: https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.257sn4 (дата звернення: 10.02.2026).

67. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017.
68. Fenghua S. An empirical study on the current situation of intercultural communication competence in English reading teaching in secondary vocational schools. *International Journal of English Language Teaching*. 2023. Vol. 11, No. 6. P. 45–66. URL: https://eajournals.org/ijelt/wp-content/uploads/sites/57/2023/10/An-Empirical-Study.pdf (дата звернення: 16.02.2026).
69. Ferraro G. Cultural Anthropology: An Applied Perspective. 11th ed. Boston: Cengage Learning, 2022. 456 p.
70. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2015.
71. Green A., Tulissi A., Erais S., Cairns S., Bruckner D. Building an Inclusive Campus: Developing Students' Intercultural Competencies Through an Interreligious and Intercultural Diversity Program. *Canadian Journal of Higher Education.* 2018. Vol. 48, No. 3. P. 43–64. DOI: https://doi.org/10.7202/1057128ar (дата звернення: 16.02.2026).
72. Hanvey R. G. An Attainable Global Perspective. New York: Global Perspectives in Education, 1976. 56 p.
73. Hussain S., Nshom E., Lin J. Intercultural communication competence from 2000 to 2024: A systematic review. Review of Communication. 2025. P. 1–21. DOI: https://doi.org/10.1080/15358593.2025.2555009 (дата звернення: 24.02.2026).
74. Kuffuor O., Aggrawal S., Jaiswal A., Smith R. J., Morris P. V. Transformative pathways: Implementing intercultural competence development in higher

education using Kotter's change model. *Education Sciences.* 2024. Vol. 14, No. 7. Article 686. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14070686 (дата звернення: 02.03.2026).

75. Long J., Lin J. An empirical study on cultivating college students' cross-cultural communicative competence based on the artificial-intelligence English-teaching mode. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 976310. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976310 (дата звернення: 11.03.2026).
76. Lopez-Rocha S. Strategies for Becoming a Better Intercultural Communicator / University of Waterloo, Student Success Office. URL: https://uwaterloo.ca/student-success-office-resources/sites/default/files/uploads/documents/strategies-for-better-intercultural-comms.pdf (дата звернення: 16.02.2026).
77. Mardhiah M., Ginting D., Mumfangati T., Meisuri M., Fatmawati E., Jannah M., Siyono S., Haris M., Saputra N. Internalization of multicultural education in improving students' multicultural competence. Journal of *Education and Health Promotion*. 2024. Vol. 13. Article 204. DOI: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1206_23 (дата звернення: 18.03.2026).
78. Markey K., Graham M. M., Tuohy D., McCarthy J., O'Donnell C., Hennessy T., Fahy A., O'Brien B. Navigating learning and teaching in expanding culturally diverse higher education settings. *Higher Education Pedagogies.* 2023. Vol. 8, No. 1. DOI: https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2165527 (дата звернення: 25.03.2026).
79. McMaster University. Equity and Inclusion Office. Defining EDI and Inclusive Excellence. URL: https://equity.mcmaster.ca/strategy/towards-inclusive-excellence/edi-definitions/ (дата звернення: 16.02.2026).
80. Mintz J., Connolly C., O'Brien E., Daniela L., Ó Ceallaigh T. J. Inclusive digital education: Contexts, practices and perspectives. *Computers in the Schools.* 2024. Vol. 41, No. 2. P. 115–119. DOI: https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2340873 (дата звернення: 06.04.2026).

81. Mushfiq M. International Student Transition to Canadian Post-Secondary Institutions. *Journal of Comparative & International Higher Education*. 2023. Vol. 15, No. 4. P. 96–105. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1406868.pdf (дата звернення: 16.02.2026).
82. Mykytenko N., Fedorchuk M., Ivasyuta O., Hrynya N., Kotlovskyi A. Intercultural communicative competence development in journalism students. *Advanced Education.* 2022. Vol. 9, No. 20. P. 121–131. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521 (дата звернення: 14.04.2026).
83. National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki: Finnish National Agency for Education, 2016.
84. Noels K. A. Intercultural Communication Study in Canada. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0079 (дата звернення: 22.04.2026).
85. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung / KMK, BMZ. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Bonn: Engagement Global, 2016.
86. Podlevska N., Krylova V., Hereha M., Halukha L., Panochko M. Intercultural communication in Ukrainian higher education institutions. *Conhecimento & Diversidade*. 2024. Vol. 16, No. 42. P. 247–269. DOI: https://doi.org/10.18316/rcd.v16i42.11683 (дата звернення: 29.04.2026).
87. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1: Context, concepts and model. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018.
88. Samadi M. A., Cavazos J. G., Lin Y., Nixon N. Exploring cultural diversity and collaborative team communication through a dynamical systems lens. Proceedings of the 15th International Conference on Educational Data Mining. 2022. P. 263–275. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.6853083 (дата звернення: 07.05.2026).

89. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs / ed. by J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Windsor: NFER-NELSON, 1995. P. 35–37.
90. Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change. Silver Spring: Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, 2008.
91. The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning / ed. by J. Rubin, S. Guth. Sterling: Stylus Publishing, 2022.
92. The University of British Columbia. Inclusive Excellence at UBC. Strategy 4: Inclusive excellence. URL: https://equity.ubc.ca/resources/inclusive-excellence/ (дата звернення: 16.02.2026).
93. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 (A/RES/70/1). New York: United Nations, 2015.
94. Universities Canada. Equity, Diversity and Inclusion at Canadian Universities: Universities Canada's 2022 survey on equity, diversity and inclusion. URL: https://univcan.ca/wp-content/uploads/2024/09/UC-2023-EDI-Report_EN_FA_Web.pdf (дата звернення: 16.02.2026).
95. Universities Canada. Inclusive Excellence Principles. October 2017. URL: https://univcan.ca/wp-content/uploads/2017/10/equity-diversity-inclusion-principles-universities-canada-oct-2017.pdf (дата звернення: 16.02.2026).
96. University of Waterloo. Inclusive Research: Inclusion in the Research Ecosystem at Waterloo. URL: https://uwaterloo.ca/research/about-research/inclusive-research (дата звернення: 16.02.2026).
97. Vromans P., Korzilius H., Bücker J., de Jong E. Intercultural learning in the classroom: Facilitators and challenges of the learning process. *International Journal of Intercultural Relations*. 2023. Vol. 97. Article 101907. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101907 (дата звернення: 13.05.2026).

98. Vulpe T., Kealey D., Protheroe D., Macdonald D. A Profile of the Interculturally Effective Person / Government of Canada, Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute. 2001. URL: https://www.international.gc.ca/global-affairs-affaires-mondiales/services/cfsi-icse/programs-programmes/order-commander.aspx?lang=eng (дата звернення: 16.02.2026).
99. Willmot F., Chapman J. Building Global Competence: Learning and Teaching in the Internationalised University. London: UCL Press, 2022. 198 p.
100. Xiaoyan X., Zainudin S. S. S., Yaakup H. S. Intercultural communication competence among higher education international students: A systematic literature review. *Migration Letters*. 2024. Vol. 21, No. 4. P. 712–725. DOI: https://doi.org/10.59670/ml.v21i4.7683 (дата звернення: 20.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Понятійні та структурні характеристики глобальної компетентності

Таблиця А.1

Співвідношення поняття «глобальна компетентність» із суміжними поняттями

Поняття	Сутність	Провідний фокус	Зв'язок із глобальною компетентністю
Міжкультурна компетентність	Здатність ефективно й доречно взаємодіяти з представниками інших культур на основі знань, ставлень і вмінь	Міжособистісна комунікація в ситуаціях культурних відмінностей	Входить до складу глобальної компетентності як її комунікативно-міжкультурний складник
Полікультурна компетентність	Готовність жити й працювати в культурно неоднорідному суспільстві, поважати ідентичність різних груп	Культурне розмаїття всередині суспільства, класу, громади	Забезпечує локальний вимір глобальної компетентності («глобальне в локальному»)
Громадянська компетентність	Здатність діяти як відповідальний громадянин, брати участь у суспільному житті на основі розуміння соціальних, правових і політичних понять	Участь у житті громади й держави, демократичні процедури	Ціннісно-діяльнісна основа; глобальна компетентність розширює її до рівня світової спільноти
Іншомовна комунікативна компетентність	Здатність користуватися іноземною мовою для розв'язання комунікативних завдань	Мовний інструментарій спілкування	Інструментальна передумова, але не тотожна глобальній компетентності
Глобальна компетентність	Інтегрована здатність аналізувати локальні, глобальні й міжкультурні питання, розуміти	Взаємозалежність світу, глобальні проблеми, відповідальна дія	Метапоняття, що інтегрує зазначені компетентності

	різні погляди, взаємодіяти й діяти відповідально задля сталого розвитку		

Таблиця А.2

Складники та вияви сформованості глобальної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти

Складник	Вияви сформованості
Когнітивний	обізнаність щодо глобальних проблем сучасності та їхніх локальних виявів; знання про культурне розмаїття світу; знання про європейський освітній простір і освітні системи інших країн; розуміння взаємозалежності локальних і глобальних процесів
Ціннісно-мотиваційний	повага до людської гідності й культурного розмаїття; відкритість до інших поглядів; інтерес до міжнародного досвіду та мотивація до участі в міжнародних програмах; відповідальність за сталий розвиток
Діяльнісний	уміння критично аналізувати інформацію та перевіряти джерела; цифрові навички пошуку й міжнародної взаємодії; уміння інтегрувати глобальні теми у зміст навчального предмета; участь у проєктах із міжнародним складником
Комунікативно-міжкультурний	готовність до спілкування з представниками інших культур; володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для професійної взаємодії; емпатія; уміння розв’язувати непорозуміння, зумовлені культурними відмінностями
Рефлексивний	здатність аналізувати власну культурну ідентичність і стереотипи; адекватна самооцінка рівня власної глобальної компетентності; рівень загальної самоефективності – упевненість у здатності діяти в нових і складних ситуаціях

Додаток Б

Зарубіжний досвід формування глобальної компетентності майбутніх педагогів

Таблиця Б.1

Порівняльна характеристика зарубіжних підходів до формування глобальної компетентності майбутніх педагогів

Країна (регіон)	Нормативно-концептуальна основа	Провідні форми і методи	Акцентовані складники
Німеччина	Орієнтаційна рамка «Глобальний розвиток» (KMK, BMZ)	Проєктне навчання, міжнародне порівняння освітніх систем, академічний обмін	Когнітивний, діяльнісний
Фінляндія	Національна програма базової освіти 2014 р. (трансверсальні компетентності)	Дослідницька діяльність, модульне навчання, міжнародні стажування	Діяльнісний, комунікативно-міжкультурний, рефлексивний
Великобританія	Програма глобального навчання, інтеграція глобальних тем у підготовку вчителів	Інтегровані проєкти в міжнародних колективах, онлайн-курси, дебати	Когнітивний, діяльнісний, комунікативний
Нідерланди	Політика інтернаціоналізації вищої освіти, інтернаціоналізація вдома	Кейс-стаді, симуляційні ігри, міжкультурні модулі, COIL	Комунікативно-міжкультурний, рефлексивний
Франція, Іспанія	Програми громадянської освіти, Erasmus+	Волонтерські ініціативи, культурні проєкти, обміни	Ціннісно-мотиваційний, діяльнісний
США, Канада	Доповідь фонду Longview (2008), інституційні стратегії інтернаціоналізації	Глобальний вимір предметних методик, закордонна педагогічна практика	Когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний
Країни Центральної та Південно-Східної Європи	Гармонізація підготовки вчителів з європейськими підходами	Академічна мобільність, спільні програми, міжнародні проєкти	Когнітивний, комунікативно-міжкультурний

Таблиця Б.2

Перспективні підходи до формування глобальної компетентності майбутніх педагогів у контексті євроінтеграційних процесів

Перспективний підхід	Використані методи	Інструменти та ресурси	Складові глобальної компетентності	Приклади практичної реалізації
Модульне міждисциплінарне навчання	Лекції, семінари, інтегровані курси	Міжнародні навчальні програми, академічні підручники, онлайн-ресурси	Когнітивна, ціннісно-мотиваційна	Модулі з педагогіки, соціології, міжнародної освіти; аналіз освітніх систем різних країн
Проєктно-орієнтоване навчання	Проєктна діяльність, розробка педагогічних програм, групова робота	Онлайн-платформи для колективної роботи, кейс-методи	Практична, комунікативно-діяльнісна	Реалізація навчальних та соціальних проєктів із міжнародним складником; розробка методичних рекомендацій для шкіл
Міжкультурне навчання	Дискусії, симуляційні ігри, рольові ігри	Кейси, інтерактивні модулі, відео з міжнародного досвіду	Комунікативна, рефлексивна, ціннісно-мотиваційна	Імітація міжкультурних ситуацій; участь у міжнародних семінарах та конференціях
Використання цифрових та медіа-інструментів	Дистанційні курси, вебінари, онлайн-дискусії	LMS-платформи, Zoom, Google Classroom, освітні платформи	Когнітивна, комунікативна	Дистанційна взаємодія зі студентами та викладачами з інших країн; інтеграція цифрових ресурсів у навчальний процес
Рефлексивна підготовка	Самоаналіз, групова рефлексія, менторські сесії	Журнали самооцінки, оцінювальні форми, обговорення кейсів	Рефлексивна, ціннісно-мотиваційна	Аналіз власної педагогічної діяльності; корекція методів навчання; обговорення результатів міжнародних

Перспективний підхід	Використані методи	Інструменти та ресурси	Складові глобальної компетентності	Приклади практичної реалізації
				проєктів
Інтеграція міжнародного досвіду	Стажування, академічний обмін, участь у міжнародних проєктах	Програми Erasmus+, міжнародні конференції, вебінари	Когнітивна, практична, комунікативно-діяльнісна	Стажування у закордонних школах; участь у міжнародних дослідницьких та освітніх проєктах; обмін педагогічними практиками

Таблиця Б.3

Порівняльна характеристика підходів до формування глобальної компетентності вчителів у системах педагогічної освіти України та країн Європейського Союзу

Параметр порівняння	Україна (сучасний стан)	Досвід країн ЄС
Статус глобальної компетентності у стандартах	Не виокремлена як самостійна вимога	Інтегрована до обов'язкових професійних стандартів учителя
Форми реалізації в освітніх програмах	Окремі вибіркові дисципліни	Наскрізна змістова лінія у всіх циклах підготовки
Академічна мобільність	Обмежена через воєнний стан, переважно вибіркова	Системна підтримка через програми ЄС (Erasmus+ та інші)
Підготовка викладачів	Фрагментарна, без обов'язкового складника	Цілеспрямовані програми підвищення кваліфікації
Інструменти діагностики	Відсутні уніфіковані інструменти	Застосування рамкових документів (DigCompEdu, PISA Global Competence)

Додаток В

Діагностичний інструментарій дослідження

Таблиця В.1

Зміст тверджень анкети діагностики сформованості складників глобальної компетентності студентів

Складник	№	Твердження
Когнітивний	1	Я обізнаний(-а) з основними глобальними проблемами сучасності (зміна клімату, міграція, нерівність тощо)
Когнітивний	2	Я цікавлюся історичними та культурними особливостями різних народів світу
Когнітивний	3	Я можу пояснити, як події в одній частині світу впливають на життя людей в інших регіонах
Когнітивний	4	Я вмію критично аналізувати інформацію з різних джерел, зокрема суперечливу
Когнітивний	5	Я маю уявлення про особливості спілкування та етикету в інших культурах
Когнітивний	6	Я слідкую за міжнародними подіями та новинами
Емоційно-ціннісний	7	Я з повагою ставлюся до людей, чиї цінності та спосіб життя відрізняються від моїх
Емоційно-ціннісний	8	Я здатний(-а) співпереживати людям з інших культур, навіть якщо не поділяю їхніх поглядів
Емоційно-ціннісний	9	Культурне розмаїття я сприймаю як цінність, а не як загрозу
Емоційно-ціннісний	10	Я почуваюся відповідальним(-ою) за добробут не лише своєї громади, а й людства загалом
Емоційно-ціннісний	11	Я намагаюся утримуватися від оцінних суджень про представників інших культур
Емоційно-ціннісний	12	Мене хвилюють проблеми, що виходять за межі моєї країни
Праксеологічний	13	Я маю досвід спілкування з людьми з інших країн або культур
Праксеологічний	14	Я готовий(-а) брати участь у проєктах чи заходах міжнародного/міжкультурного спрямування
Праксеологічний	15	Я можу ефективно працювати в команді з людьми різного культурного походження
Праксеологічний	16	Я вживаю конкретних дій (навіть невеликих), щоб сприяти вирішенню глобальних проблем
Праксеологічний	17	Я підтримую власний розвиток шляхом вивчення іноземних мов і культур
Праксеологічний	18	Я готовий(-а) відстоювати права та гідність людей незалежно від їхнього походження

Додаткові запитання анкети (фрагмент)

1. Оцініть свій рівень обізнаності щодо основних глобальних проблем сучасності (зміна клімату, міграція, сталий розвиток, цифрова нерівність) за шкалою від 1 до 5.

2. Чи доводилося Вам брати участь у проєктах міжнародної співпраці, академічної мобільності чи міжкультурного обміну під час навчання? (так / ні; якщо так – вкажіть формат).

3. Оцініть власний рівень цифрової компетентності відповідно до європейської рамки цифрової компетентності педагогів (від рівня «новачок» до рівня «лідер»).

4. Якою мовою (мовами), окрім української, Ви можете вільно спілкуватися на професійні теми?

5. Чи відчуваєте Ви себе готовим/готовою працювати в умовах культурно розмаїтого учнівського колективу? Обґрунтуйте відповідь.

6. Які форми освітньої діяльності, на Вашу думку, найбільше сприяли розвитку Вашої здатності розуміти й аналізувати глобальні та міжкультурні проблеми?

7. Чи включені, на Вашу думку, питання глобалізації та міжкультурної взаємодії до змісту дисциплін Вашої освітньо-професійної програми достатньою мірою?

8. Оцініть власну готовність до використання технологій штучного інтелекту в майбутній педагогічній діяльності з урахуванням питань академічної доброчесності та інформаційної безпеки.

Таблиця В.2

Змістове наповнення шкали загальної самоефективності (адаптація І. Галецької) [89]

№	Зміст твердження (стисло за смисловим наповненням)
1	Якщо я докладу достатньо зусиль, то завжди зможу впоратися зі складними проблемами
2	Навіть якщо хтось мені протидіє, я знаходжу способи досягти того, чого хочу
3	Мені неважко втілювати свої наміри й досягати поставлених цілей
4	Я впевнений(-а), що зможу ефективно впоратися з непередбачуваними подіями
5	Завдяки власній кмітливості я знаю, як діяти в незвичних ситуаціях

№	Зміст твердження (стисло за смисловим наповненням)
6	Я можу розв’язати більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль
7	Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки покладаюся на власні здібності
8	Коли я стикаюся з проблемою, я зазвичай знаходжу кілька варіантів її розв’язання
9	Якщо я опинюся у скрутному становищі, то, як правило, знайду вихід
10	Хай там що трапиться, я, зазвичай, здатний(-а) з цим впоратися

Додаток Г

Результати діагностування за спеціальностями та академічними групами

Таблиця Г.1

Результати діагностування загальної самоефективності студентів за академічними групами

Спеціальність (освітня програма)	Група	n	Середній бал	Рівень (за середнім балом)
053 Психологія	П30	7	34,71	високий
053 Психологія	П41 + П42	45	25,69	середній
231 Соціальна робота	Р41	12	25,17	середній
231 Соціальна робота	Р30	11	23,82	низький
232 Соціальне забезпечення	З 41	8	23,50	низький
Разом – соціогуманітарний профіль	-	83	25,92	середній
014 Середня освіта (Фізика. Інформатика)	41 фі	18	27,89	середній
014 Середня освіта (Математика. Інформатика)	42 мі	18	29,00	середній
014 Середня освіта (Інформатика)	43 і	19	27,79	середній
014 Середня освіта (Природничі науки)	44 пр	10	24,50	низький
Разом – педагогічний профіль	-	65	27,65	середній
Усього	-	148	26,68	середній

Таблиця Г.2

Розподіл студентів за рівнями загальної самоефективності

Спеціальність, група	Низький, n (%)	Середній, n (%)	Високий, n (%)
053 Психологія (n=52)	20 (38,5)	17 (32,7)	15 (28,8)
231 Соціальна робота (n=23)	11 (47,8)	10 (43,5)	2 (8,7)
232 Соціальне забезпечення (n=8)	5 (62,5)	3 (37,5)	0 (0,0)
Соціогуманітарний профіль (n=83)	36 (43,4)	30 (36,1)	17 (20,5)
41 фі (n=18)	2 (11,1)	14 (77,8)	2 (11,1)
42 мі (n=18)	2 (11,1)	10 (55,6)	6 (33,3)
43 і (n=19)	5 (26,3)	9 (47,4)	5 (26,3)
44 пр (n=10)	5 (50,0)	5 (50,0)	0 (0,0)
Педагогічний профіль (n=65)	14 (21,5)	38 (58,5)	13 (20,0)
Усього (n=148)	50 (33,8)	68 (45,9)	30 (20,3)

Таблиця Г.3

Середні бали за складниками глобальної компетентності студентів соціогуманітарного профілю за академічними групами

Спеціальність	Група	n	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Праксеологічний	Загальний бал
053 Психологія	П30	7	25,43	23,86	20,0	69,29
053 Психологія	П41 + П42	45	21,44	20,31	20,0	61,76
231 Соціальна робота	Р41	12	22,83	23,58	21,83	68,25
231 Соціальна робота	Р30	11	18,36	21,82	18,18	58,36
232 Соціальне забезпечення	З 41	8	17,12	17,5	16,88	51,5

Таблиця Г.4

Середні бали за складниками глобальної компетентності студентів педагогічного профілю (факультет природничо-математичної та технологічної освіти) за академічними групами

Освітня програма	Група	n	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Праксеологічний	Загальний бал
Середня освіта (Фізика. Інформатика)	41 фі	18	18,72	18,56	18,83	56,11
Середня освіта (Математика. Інформатика)	42 мі	18	20,56	20,44	19,22	60,22
Середня освіта (Інформатика)	43 і	19	21,68	19,21	19,84	60,74
Середня освіта (Природничі науки)	44 пр	10	21,80	20,20	17,80	59,80
Разом	-	65	20,57	19,52	19,08	59,17

Додаток Д

Вибіркова навчальна дисципліна «Глобальна компетентність педагога»

Таблиця Д.1

Орієнтовний тематичний план вибіркової навчальної дисципліни «Глобальна компетентність педагога»

№	Тема	Форма проведення	Год.
1	Глобальна компетентність як складник професійного профілю сучасного педагога: сутність, структура, європейський контекст	Лекція	2
2	Глобальні виклики сучасності та їх відображення в змісті шкільної освіти	Лекція, семінар	4
3	Міжкультурна комунікація в професійній діяльності педагога: підходи, бар'єри, стратегії розвитку	Семінар-практикум (тренінг)	4
4	Цифрова компетентність педагога: європейська рамка DigCompEdu та її застосування	Практичне заняття	4
5	Штучний інтелект в освітньому процесі: можливості, ризики, етичні аспекти	Практичне заняття	2
6	Академічна мобільність і міжнародна колаборація: інструменти, програми, практика участі	Семінар	2
7	Інклюзивне освітнє середовище та робота з культурно розмаїтим учнівським колективом	Практичне заняття (тренінг)	4
8	Розробка навчального проєкту глобального чи міжкультурного змісту (індивідуальне/групове завдання)	Проєктна робота	6
9	Презентація та захист навчальних проєктів. Підсумковий контроль	Захист проєктів	2
	Разом		30

Курс поєднує лекційні, семінарські та практичні заняття з тренінговими елементами: заняття з міжкультурної комунікації та роботи з культурно розмаїтим учнівським колективом проводяться у форматі тренінгу з рольовими іграми, імітацією ситуацій і груповою рефлексією.

Загальний обсяг дисципліни становить 30 годин (1 кредит ЄКТС): аудиторні заняття – 22 години, проєктна робота – 6 годин, захист проєктів – 2 години. Підсумковий контроль здійснюється у формі заліку за результатами виконання та захисту навчального проєкту.

Зміст дисципліни безпосередньо спрямований на подолання дефіцитів, виявлених у ході констатувального дослідження. Тема 3 та тренінгові заняття теми 7 покликані розвивати емоційно-ціннісний складник, найменш

сформований у майбутніх учителів природничо-математичного профілю. Проєктна робота (тема 8), на яку відведено найбільшу кількість годин, орієнтована на праксеологічний складник: студенти спеціальності 014 Середня освіта розробляють навчальний проєкт із глобальною проблематикою для свого предмета, а студенти соціогуманітарного профілю – соціальний або психолого-педагогічний проєкт для роботи з людьми різного культурного походження. Поетапне виконання проєкту від задуму до публічного захисту створює для студентів ситуацію успіху, що сприяє й розвитку загальної самоефективності.