

УДК 811.161.2'243:378.4.147.041-051(477.411)КНУ

СЕРТИФІКАТНА ПРОГРАМА ЯК СПОСІБ МЕТОДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВИКЛАДАЧІВ І ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ганна Швець

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка
кафедра української філології для іноземних громадян
бульвар Тараса Шевченка, 14, кімн. 61, 016911, Київ, Україна
тел.: 044 239 34 39
ел. пошта: h.shvets@knu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>*

Зростання міжнародного інтересу до української мови та розширення кола тих, хто вивчає її з різних мотивів, актуалізують питання якісної і доступної підготовки відповідних педагогічних кадрів. Ця проблема набуває особливої ваги в умовах стрімкої динаміки сучасного світу, що потребує безперервного професійного розвитку.

Сьогодні в Україні існує кілька моделей підготовки кваліфікованих фахівців для навчання української мови як іноземної (УМІ): у межах 1) окремої освітньої програми, 2) вибіркового блоку професійно орієнтованих дисциплін, 3) однієї-двох вибірових дисциплін для студентів-філологів, 4) кількох вибірових дисциплін для майбутніх учителів, 5) неформальної освіти. У статті розглянуто сертифікатну програму (СП) як найбільш гнучку модель професійної підготовки та форму підвищення кваліфікації викладачів і вчителів УМІ.

Узагальнено досвід впровадження СП «Методика навчання української мови як іноземної» в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка упродовж 2024–2025 рр. Окреслено зміст програми та її структуру, форми і методи навчання, способи організації комунікації з учасниками. Проаналізовано теми 164 випускних проєктів слухачів програми і результати вхідних, поточних та підсумкових опитувань (396 анкет). Схарактеризовано склад учасників п'яти потоків програми і типові запити гетерогенної викладацької аудиторії. Отримані дані дають змогу обґрунтувати важливість урахування андрагогічного підходу в організації ефективного навчання, визначити типові труднощі у викладанні та окреслити напрями подальшого вдосконалення змісту програми.

Підкреслено важливу роль програми у формуванні професійної спільноти фахівців з УМІ. Зроблено висновок про актуальність СП для професійного розвитку викладачів і вчителів та її переваги: глобальна доступність, гнучкість, регулярний зворотний зв'язок, що дає можливість адаптувати зміст програми під конкретні запити.

Ключові слова: методика навчання української мови як іноземної, андрагогіка, неформальна освіта, підвищення кваліфікації, сертифікатна програма, випускний проєкт.

DOI:

Формулювання проблеми. Упродовж останніх років спостерігаємо зростання міжнародного інтересу до української мови, що зумовлено як геополітичними змінами, так і підвищенням ролі України в європейському та світовому культурному просторі. Розширюється мережа українських студій за кордоном: запроваджують нові університетські програми, відкривають мовні курси та культурні центри, де пропонують вивчення української мови. Зростає попит на вивчення української мови приватно, у межах неформальної освіти. У низці європейських країн (Німеччині, Польщі, Франції) українську мову як іноземну (далі УМІ) введено до навчальних планів середніх шкіл. Усе це формує підвищений попит на фахівців, компетентних у викладанні української мови як другої, іноземної чи успадкованої.

Водночас сучасні тенденції розвитку освіти висувають до педагогів нові вимоги, зумовлені необхідністю постійного професійного вдосконалення. Концепція

неперервної освіти, що постає відповіддю на швидкоплинні реалії сучасного світу, передбачає систематичне оновлення знань і практик, гнучке реагування на зміни в освітньому середовищі та готовність до саморозвитку. У цьому контексті особливої актуальності набуває комплекс завдань, пов'язаних із забезпеченням швидкої та якісної підготовки викладачів УМІ, здатних працювати в різних освітніх умовах і форматах, організацією ефективного обміну досвідом між педагогами, а також наданням філологічної й методичної підтримки тим, хто долучається до викладання УМІ незалежно від попереднього професійного досвіду та освітнього профілю. Додатковим викликом є організація якісного професійного навчання цих фахівців у різних країнах, зокрема в дистанційному форматі.

Потреба розв'язання окреслених завдань зумовлює пошук інноваційних, гнучких і доступних форм професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів і вчителів УМІ. Серед таких форм особливе місце посідають сертифікатні програми (далі – СП).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових джерел доводить, що дослідження, дотичні до проблематики статті, зосереджені в кількох напрямках: освіта дорослих і концепція неперервного професійного розвитку; підвищення кваліфікації фахівців-філологів і педагогів-словесників; сучасні тенденції вивчення української мови у світі; теоретичні та практичні засади підготовки фахівців з УМІ. У межах цих напрямів окреслимо ключові підходи та результати, важливі для нашого дослідження.

Стрімкі зміни сучасного світу, які ставлять під сумнів актуальність попередніх знань, зумовили утвердження концепції неперервного професійного розвитку та освіти впродовж життя. З огляду на це активізувалися дослідження специфіки навчання дорослих, їхніх освітніх потреб та дидактичних підходів до організації професійного зростання. У класичних працях М. Ноулза [37] і П. Джарвіса [35] визначено фундаментальні характеристики дорослого учня: самостійність, здатність до самокерованого навчання, опертя на власний досвід, критичність мислення, орієнтація на негайне застосування результатів навчання. Українські дослідники підкреслюють спрямованість освіти дорослих на особистісне зростання, самовдосконалення [18 : 65] і важливість у роботі з такими учнями андрагогічного підходу. Зокрема, необхідно враховувати обмеження (соціальні, часові тощо), що впливають на можливості й динаміку освітнього процесу, вибудовувати партнерську взаємодію між викладачем і слухачами, оскільки ефективність досягається через спільне конструювання змісту й способів роботи, також брати до уваги, що попередній життєвий досвід дорослого учня може не лише збагачувати навчання, а й створювати певні психологічні бар'єри (стереотипи, невпевненість, страх бути некомпетентним в очах оточення) [16 : 9-10; 25 : 67]. Відповідно науковці формують рекомендації для ефективної організації освітнього процесу: спільне планування змісту й форм роботи, взаємонавчання, домінування практичної спрямованості, контекстуалізація завдань під реальні професійні потреби [25 : 66-67; 33 : 29]. Дослідники наголошують, що «освіта дорослих... потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів» [18 : 77]. Виокремлюючи серед груп дорослих учнів категорію викладачів (зі спеціальною педагогічною освітою чи без неї), Л. Лук'янова зауважує, що навчання «тих, хто сам професійно займається навчанням інших, є достатньо складним процесом» [15 : 39].

Складність навчання педагогів, а також стратегічна важливість учительської професії, що безпосередньо впливає на якість освіти й майбутнє суспільства, зумовили формування потужного напрямку досліджень, присвячених неперервному професійному розвитку освітян. Українські науковці Н. Авшенюк, Л. Дяченко, М. Марусинець, О. Огієнко, Н. Постригач та ін. ґрунтовно аналізують зарубіжний досвід підготовки вчителів у межах формальної та неформальної освіти і розробляють рекомендації для вдосконалення вітчизняної системи безперервного розвитку професійної компетентності педагогів [1; 6; 10 : 72–78; 19; 22; 34]. Серед тенденцій професійного розвитку вчителів у зарубіжних країнах визначено такі, важливі в контексті нашого дослідження: посилення ролі неформальної освіти, диверсифікація форм та методів професійного розвитку, віртуалізація освіти, інтенсифікація наукових досліджень у галузі професійного розвитку педагогів з метою пошуку раціональних шляхів його вдосконалення [1 : 19–23; 19 : 124; 22 : 244].

Зарубіжні дослідники наголошують на важливості практичного досвіду як «найбагатшого ресурсу» для професійного розвитку вчителів та необхідності його аналізу й обговорення [40 : 19]. Думка про специфічний тип знань, який має конструюватися в процесі післядипломної освіти вчителів («знання практиків») і, відповідно, погляд на їх навчання як на «теоретизацію практики» [42 : 4], видаються нам дуже важливими для організації справді ефективного процесу розвитку професійної компетентності педагогів. Прикметно, що ці міркування висловлені в контексті навчання викладачів-мовників, що, зрозуміло, становить особливий інтерес у руслі проблематики нашої статті. Водночас українські науковці, так само підкреслюючи запити педагогів на аналіз практичного досвіду, констатують певне «протиріччя між тематикою навчальних занять, яких потребують учителі, і тематикою, яку пропонують інститути післядипломної освіти» [4 : 31]. Власне, шляхи вдосконалення програм підвищення кваліфікації для філологів (викладачів української мови та літератури, іноземних мов) при інститутах післядипломної освіти обґрунтовано в дисертаційних працях Т. Дрозд [5] та Ю. Запорожцевої [8].

Сучасне українське освітнє законодавство, відповідно до світових тенденцій, передбачає диверсифікацію як форм і методів післядипломної освіти, так і типів постачальників таких послуг: згідно з Положенням про підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, освітяни «самостійно обирають конкретні форми, види, напрями, програми підвищення кваліфікації, їх обсяг (тривалість) та суб'єктів надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації» (п. 7) [20]. Це означає, що педагог не обмежений пропозиціями інститутів післядипломної освіти й має змогу обирати програми відповідно до власних професійних потреб. Разом із тим аналіз каталогів курсів підвищення кваліфікації показує брак такого вибору в окремих спеціалізованих напрямках. Зокрема, у кожному з каталогів за напрямками «Мова та література» [11] та «Іноземні мови» [12] на 2025 р. запропоновано понад 400 короткотривалих програм обсягом до одного кредиту ЄКТС, однак серед них немає жодної з навчання УМІ. Таку ситуацію можна пояснити тим, що зазначені курси орієнтовані передусім на шкільних учителів, які працюють у системі освіти України. Що ж до викладачів університетів, то повномасштабна війна призвела до істотного скорочення кількості іноземних студентів у вітчизняних ЗВО (за даними Українського державного центру міжнародної освіти, сьогодні в Україні навчається 24718 іноземних громадян, тоді як у 2021-2022 н. р. їхня кількість ста-

новила 84136 [9]). Раніше саме іноземні студенти формували основний запит на навчання УМІ в межах формальної освіти. Натомість упродовж останніх років суттєво зросла кількість охочих вивчати УМІ за кордоном, що зумовлено різними чинниками. Трансформація мотиваційного профілю вивчення української мови у світі стала предметом низки сучасних досліджень, які розглянемо далі.

Найпершими даними про стрімке зростання кількості охочих опанувати УМІ були цифри платформи «Duolingo»: у річному звіті за 2022 р. зафіксовано понад 1,3 млн. користувачів цього додатку, що вивчали українську мову, й названо їхні основні мотиви – солідарність і прагнення допомогти українським біженцям [43]. У звіті за 2023 р. спостережено стабільність інтересу до вивчення УМІ й наголошено на важливості як внутрішньої мотивації («спосіб виявити солідарність»), так і зовнішньої (37 % нових учнів опановують мову саме для спілкування) [44]. У дослідженні С. Бук на підставі анкетування понад 260 іноземців, що вивчають мову на індивідуальних заняттях або в приватних мовних школах, виявлено нові мотиви для опанування УМІ: якщо до 2022 р. українську вивчали переважно з академічної метою (в Україні – студенти різних спеціальностей для отримання вищої освіти, за кордоном – студенти-славісти) та професійною (дипломати, бізнесмени, представники міжнародних компаній в Україні – для спілкування зі співробітниками, кращого розуміння роботи), то в останні роки з'явилися нові категорії учнів – ті, хто вивчає українську мову, щоб підтримати Україну практично і символічно. Це волонтери, військові, медики, бізнесмени, що планують долучитися до відновлення України після війни, різні люди, захоплені героїзмом українців і натхненні прагненням відмежуватися від російської як мови ворога [2]. Про інший важливий мотив говорить І. Сопрончук, директорка онлайн-школи «Speak Ukrainian»: «Люди починають пишатися своїм українським корінням», тож нащадки давніх українських емігрантів – ще одна група, яка зараз активніше вивчає українську мову [7]. У цій мовній школі після 24 лютого 2022 р. лише протягом місяця кількість слухачів збільшилася удвічі [7]. А за свідченнями А. Огойко, авторки освітньої платформи «Ukrainian lessons podcasts», кількість завантажень її матеріалів у березні 2022 р. зросла в три-чотири рази [39]. Очевидно, що зміщення акценту з формальної освіти на неформальну у випадку навчання УМІ ставить нові виклики перед викладачами й потребує застосування специфічних підходів.

У дослідженні Н. Кісс, Л. Підкуймухи, Л. Скінтей та Д. Оробчук названо основні причини, що визначають підвищення інтересу до вивчення української мови в Європі: євроінтеграційні перспективи України активізували академічне вивчення української мови як майбутньої офіційної мови Європейського Союзу; українська є офіційно визнаною мовою національної меншини у Вірменії, Боснії і Герцеговині, Хорватії, Угорщині, Польщі, Румунії, Сербії, Словаччині, де, відповідно, входить до програм початкової та середньої школи; українська мова є рідною для великої кількості українських мігрантів, що опинилися в Європі після початку повномасштабного російського вторгнення [36 : 9–10]. Пожвавлення інтересу до україністики загалом і української мови зокрема в наукових колах і вищій освіті Європи авторки розглядають у контексті деколонізації славістичних студій, раніше сфокусованих передусім на русистичі [36 : 21–22]. Справді, як констатує М. Шкандрій, російсько-центричний погляд багатьох науковців і академічних осередків (навіть під час вивчення багатоетнічних утворень, як Російська імперія, СРСР, пострадянський про-

стір) оприявнився саме після повномасштабного російського вторгнення в Україну. Стало очевидним, як мало західних науковців компетентні в українській мові, культурі, історії, як бракує порівняльних досліджень, наскільки імперський підхід збіднив уявлення про історико-культурні процеси минулого і саме тому не може дати адекватної відповіді на сучасні події [41]. У результаті переформатування наукового поля з увагою до україністики та її інтеграції в східноєвропейські, культурологічні, політологічні, постколоніальні студії збільшується кількість університетів, які пропонують вивчення української мови не лише для філологів-славістів, а і для студентів різних спеціальностей (огляд таких програм і курсів у європейському освітньому просторі див. [36 : 21 – 28]).

Вивчення української мови як успадкованої та як іноземної також активізувалося в системі середньої освіти зарубіжних країн, у яких через війну значно зросла кількість українських учнів. Шлях німецьких методистів до уведення української мови в шкільні програми описано в статті А. Бергманн та О. Туркевич [32]. У Польщі створено навчальні програми з УМІ для ліцеїв [38], у 2025-2026 н. р. запроваджено складання державного випускного іспиту з УМІ [24]. З ініціативи П. Левчука, автора програм, у грудні 2025 р. проведено першу Міжнародну науково-практичну конференцію «Українська мова як іноземна в Польщі» [23], що об'єднала науковців з України, Польщі, Німеччини та сотні українських вчителів, які раніше працювали в системі української освіти, а тепер – польської. Вони мають опанувати нові педагогічні й методичні підходи з урахуванням вимог програм з УМІ та змішаного складу учнів, серед яких можуть бути ті, для кого українська мова є рідною, успадкованою, іноземною.

Отже, проаналізовані дослідження констатують зростання у світі кількості охочих опанувати українську і, відповідно, свідчать про гостру потребу у філологах, здатних ефективно навчати УМІ в межах формальної та неформальної освіти, з урахуванням потреб і можливостей конкретної дорослої чи дитячої аудиторії. Історію підготовки таких фахівців в Україні (зокрема в КНУ імені Тараса Шевченка, з характеристикою системи профільно орієнтованих дисциплін і детальним аналізом окремих предметів) простежено в низці наукових праць авторки цієї статті [26; 28; 29; 30 : 75–82; 31 : 245–247]. В одній із останніх публікацій схарактеризовано п'ять моделей професійної підготовки викладачів УМІ: 1) у межах блоку вибіркового професійно-орієнтованих дисциплін, 2) за окремою філологічною освітньою програмою, 3) в обсязі одного чи кількох вибіркового курсів у структурі філологічної освітньої програми, 4) у системі підготовки вчителів української мови та літератури – в межах одного-кількох відповідних предметів, 5) у системі неформальної освіти [27]. П'яту модель (неформальна освіта) визначено як «найбільш гнучку й орієнтовану на конкретні професійні запити слухачів» [27 : 127]. Вона може реалізовуватися у формі онлайн-програм (наприклад, курс на платформі «EdEra» для вчителів української мови в класах із навчання мовами національних меншин [3]) або СП, що передбачають лекційні і практичні заняття (в очному, змішаному чи дистанційному форматах). З огляду на підкреслену раніше важливість у післядипломній освіті педагогів взаємонавчання, урахування й аналізу практичного досвіду, а також зважаючи на стрімку зміну культурно-політичного контексту та зростання потреби у кваліфікованих викладачах УМІ, саме СП, що поєднують теоретичну базу з практичною орієнтованістю й відкриті для широкого кола зацікавлених, видаються оптимальною формою підготовки і перепідготовки викладачів УМІ.

Попри певну термінологічну невизначеність поняття «сертифікатна програма», практика їх реалізації у вітчизняних ЗВО активно розвивається. У педагогічних дослідженнях СП розглядають передусім як інструмент інтеграції елементів неформальної освіти в університетські освітні програми [13]. У такому розумінні вони спрямовані на розширення освітніх можливостей студентів, доповнення базової фахової підготовки та підвищення конкурентоспроможності випускників ЗВО. Натомість СП як форма неформальної освіти викладачів, які вже мають професійний досвід і працюють у різних освітніх контекстах, залишаються менш дослідженими.

Окремі ініціативи з підвищення кваліфікації викладачів УМІ у форматі СП уже реалізовувалися, зокрема як разові освітні проєкти [14], але такі програми не набули системного характеру і не стали предметом комплексного наукового дослідження.

Виокремлення раніше не з'ясованих частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел доводить, що за наявності ґрунтовних напрацювань з проблем освіти дорослих, неперервного професійного розвитку педагогів, трансформації мотивації у вивченні УМІ та підготовки викладачів УМІ недостатньо висвітленими залишаються питання практичної реалізації такої підготовки у межах неформальної освіти, зокрема у форматі СП. У науковому дискурсі бракує аналізу досвіду впровадження СП для викладачів УМІ як інструменту оперативного реагування на зміну освітніх запитів, а також як засобу методичної підтримки фахівців із різним професійним та освітнім досвідом. Саме це зумовлює вибір об'єкта нашого дослідження – СП «Методика навчання української мови як іноземної» Київського національного університету імені Тараса Шевченка [17].

Формулювання цілей статті. Мета пропонованої публікації – проаналізувати досвід функціонування СП з методики навчання УМІ (2024-2025 рр.) як способу методичної підтримки гетерогенної аудиторії викладачів української мови у світі. Передбачено реалізувати такі завдання: схарактеризувати зміст, структуру та форми роботи СП; окреслити професійні запити слухачів і з'ясувати рівень їхньої задоволеності навчанням; проаналізувати зміст і рівень випускних проєктів слухачів програми як показник результативності навчання; виявити переваги й недоліки навчання за СП та запропонувати шляхи її вдосконалення. У дослідженні застосовано методи аналізу й опису – для характеристики змісту та організації програми; педагогічного спостереження й узагальнення досвіду – для осмислення освітнього процесу; опитування (вступне, проміжні та підсумкове, загалом 396 анкет) – для діагностики запитів слухачів і рівня їхньої задоволеності якістю навчання; контент-аналізу – для виявлення професійних інтересів слухачів і оцінювання результативності навчання через аналіз випускних проєктів (164 роботи).

Виклад основного матеріалу. СП «Методика навчання української мови як іноземної» була запроваджена в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка на початку 2024 р. Її розробники – фахівці кафедри української філології для іноземних громадян, яка має великий досвід у навчанні УМІ студентів-філологів та здобувачів освіти різних спеціальностей, а також у підготовці майбутніх викладачів УМІ [31].

Протягом двох років функціонування СП відбулося п'ять потоків, загальна кількість випускників – 173, це викладачі і вчителі з понад 15 країн (Україна, Німеччина, Польща, Італія, Нідерланди, Іспанія, Бельгія, Австрія, Швеція, Швейцарія, Франція, Сполучені Штати Америки, Канада, Японія, Об'єднані Арабські Емірати, Чилі, Грузія).

Програма має обсяг 6 кредитів ЄКТС (з них 60 годин аудиторних занять) і

реалізується впродовж двох місяців. Кадрове забезпечення СП поєднує внутрішні та зовнішні ресурси: основну частину навчального процесу забезпечують викладачі кафебри української філології для іноземних громадян КНУ імені Тараса Шевченка, а до окремих тематичних блоків було залучено запрошених лекторів з інших ЗВО України (ЛНУ імені Івана Франка, ТНТУ імені Івана Пулюя, СумДУ). Така модель сприяла ознайомленню слухачів з різними методичними школами, підходами, практиками, а також розширенню професійної взаємодії з провідними фахівцями в галузі УМІ. Показовим є те, що троє з викладачів СП самі долучилися до навчання як слухачі, що свідчить про важливість фахового спілкування і можливості навчатися в професійній спільноті.

СП пропонує здобуття часткової кваліфікації в межах другого рівня вищої освіти за спеціальністю «В11 Філологія», спеціалізацією «01 Українська мова та література». Мета програми – «набуття додаткових спеціальних професійних компетентностей, що сприяють розв'язанню складних завдань і проблем у процесі навчання УМІ» [21 : 8]. В описі вказано, що програма розрахована як на новачків у галузі УМІ, так і на тих, хто вже має досвід і прагне професійного зростання. Підкреслено «виразну практичну спрямованість», адже СП «сфокусована не лише на теоретичному осмисленні методичних проблем, а й на формуванні у слухачів умінь організовувати навчальний процес із залученням новітніх освітніх технологій в Україні та за кордоном» [21 : 9]. Провідні принципи навчання (особистісно орієнтований, проблемний, практико-орієнтований, самонавчання), як і обрані форми навчання (проблемні інтерактивні лекції, практичні заняття, групова робота, самостійна робота) відповідають засадам андрагогічного підходу.

СП містить п'ять освітніх компонентів – далі стисло схарактеризуємо їх зміст і проаналізуємо за результатами опитувань, як у ньому враховано інтереси гетерогенної викладацької аудиторії.

У першому компоненті, «Теоретичні засади навчання УМІ», запропоновано короткий екскурс історії цієї галузі, аналіз універсальної та національно орієнтованої моделей навчання УМІ, а також характеристики основних понять: мета, зміст, принципи навчання; підходи до навчання, організаційні форми, методи і засоби навчання та контролю досягнень студентів; навчальний текст, сфери спілкування, навчальна текстотека з УМІ; етапи навчання, рівні володіння УМІ. Теоретичний елемент виявився важливим насамперед для новачків у галузі УМІ, а також для колег, які потребують методичного переосмислення власного досвіду й засвоєння базових понять і категорій лінгводидактики нерідної мови.

Другий компонент, «Методика навчання аспектів мови», структурований на чотири частини: 1) методичні засади навчання іноземців української вимови та особливості фонетичної роботи в іноземній аудиторії; 2) відбір і способи організації лексичного матеріалу, етапи навчання лексики, способи семантизації, лексичні вправи; 3) відбір та організація граматичного матеріалу, етапи навчання граматики, граматичні вправи, навчання відмінкової системи УМІ, українське дієслово в лінгводидактичному аспекті, навчання синтаксису УМІ; 4) лінгвокраїнознавчий аспект навчання УМІ, національно-культурний компонент української лексики, національно-культурна специфіка української мовленнєвої поведінки, мовокраїнознавчі словники.

У третьому освітньому компоненті, «Навчання видів мовленнєвої діяльності УМІ», розкрито засади і методи формування та розвитку в іноземних слухачів компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі, схарактеризовано відповідні вправи та завдання.

Заняття, присвячені навчанню мовних аспектів і видів мовленнєвої діяльності, стали ключовими для слухачів без спеціальної філологічної освіти, а також для тих, хто переходив від викладання інших мов до навчання української, оскільки поєднували систематизацію мовного матеріалу з практичними прийомами його опрацювання в іншомовній аудиторії. Водночас для викладачів УМІ з досвідом ці модулі слугували простором поглиблення й оновлення методичного інструментарію.

Четвертий компонент, «Стратегії і тактики навчання УМІ», охоплює питання створення програми навчання з урахуванням специфіки контингенту учнів і тривалості курсу, а також планування уроку, добору ефективних методів, засобів і технологій навчання (зокрема ігрові методи, групова робота, проєктна технологія, навчальна екскурсія, кінодидактика, творче письмо, мотиваційні завдання, дискусія, тандем-метод, ментальні мапи, мемокартки). Цей освітній компонент був значущим як для викладачів ЗВО, так і для тих, хто працює у неформальних або змішаних освітніх форматах (онлайн-курси, приватне викладання, суботні школи за кордоном), адже давав орієнтири для створення ефективного заняття та планування навчального процесу в різних форматах і з різними цільовими аудиторіями.

Останній, п'ятий, компонент – «Випускний проєкт» – розрахований на самостійну роботу слухачів і дає можливість оцінити рівень опанування матеріалу СП: засвоєння теоретичних знань, ступінь практичної підготовки, здатність самостійно розв'язувати лінгводидактичні та організаційні завдання під час навчання УМІ. Випускний проєкт забезпечив індивідуалізацію навчання: слухачі мали змогу обрати тему і формат (індивідуальну чи парну роботу) відповідно до власного професійного контексту. У результаті цей компонент набув подвійного призначення – інструмент оцінювання результатів навчання і водночас потужний ресурс взаємонавчання: захисти проєктів та їх обговорення, як свідчать відгуки слухачів, стали цікавим матеріалом для методичного осмислення, джерелом натхнення для подальшої роботи.

Описані освітні компоненти задавали базову рамку програми, однак їхній зміст від самого початку проєктувався з урахуванням андрагогічних принципів – як відкритий і динамічний, орієнтований на коригування й доповнення відповідно до запитів слухачів. Інструментом реалізації цієї гнучкості стали вхідні та проміжні опитування.

Так, початково викладачі СП орієнтувалися передусім на методику навчання дорослих УМІ, але виявилось, що програма зацікавила також учителів суботніх і недільних українознавчих шкіл за кордоном, тож у занятті про стратегії навчання було посилено акцент на специфіці роботи в дитячій аудиторії, принципах навчання української мови як успадкованої та відповідних навчальних матеріалах.

Згідно з описом СП, вона розрахована на слухачів з філологічною або педагогічною освітою, однак реальний склад учасників показав розширення цільової аудиторії під впливом сучасних соціокультурних чинників. До навчання долучилися й ті, хто не має профільної освіти, але через війну, міграційні процеси та волонтерську діяльність опинився в ролі вчителя чи викладача української мови. З урахуванням цього факту викладачі СП переглянули термінологічне наповнення лекцій: окремі формулювання було спрощено, а теоретичні положення детальніше пояснено з оперттям на навчальний досвід самих слухачів. Зокрема, під час розгляду загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів нефахівців заохочували до аналізу власного досвіду як учнів і студентів – осмислення того, якими принципами керувалися їхні викладачі та що забезпечувало ефективність освітнього процесу.

Опитування після кожного навчального компонента дали можливість оцінювати відповідність його змісту очікуванням слухачів і за потреби оперативно вносити зміни. Наприклад, на запит глибшого ознайомлення з підручниками та посібниками з УМІ викладачі переформатували лекційний матеріал у такий спосіб, щоб демонструвати реалізацію підходів і методів через аналіз фрагментів різних навчальних видань. Як відповідь на побажання розширити практичний складник у другій редакції СП було збільшено кількість аудиторних годин і додано практичні заняття з тем «Навчання лексики УМІ», «Навчання іноземців відмінкової системи української мови», «Українське дієслово в лінгводидактичному аспекті», «Планування курсу й уроку з УМІ».

Відчувши хвилювання слухачів щодо виконання випускного проєкту, автори СП ввели окреме заняття «Випускний проєкт: як використати вивчене», спрямоване на методичний супровід цього етапу навчання.

Ідея врахування професійних запитів, аналізу практичного досвіду та взаємонавчання реалізовувалася також із допомогою групового чату, який слугував, звісно, організаційною підтримкою (нагадування про заняття, оголошення про опитування, покликання тощо), але передусім – простором фахового спілкування. Тут слухачі ставили запитання, обговорювали методичні проблеми, обмінювалися власними напрацюваннями та корисними ресурсами. Логічним підсумком цієї роботи стало фінальне заняття «Я роблю так: обмін досвідом навчання УМІ», під час якого учасники мали можливість презентувати власні методичні рішення й обговорити їх із колегами.

Спостереження за навчальною взаємодією та аналіз результатів опитувань дали змогу систематизувати досвід роботи з гетерогенною аудиторією та виокремити кілька груп слухачів, що відрізняються попереднім професійним досвідом і, відповідно, освітніми запитами.

Першу групу становлять викладачі УМІ, серед яких чимало досвідчених, знаних у галузі фахівців, що мають багаторічний досвід викладання, наукові й навчально-методичні праці. Їхні потреби пов'язані передусім із систематизацією наявного досвіду, осмисленням нових лінгводидактичних підходів, обговоренням складних методичних випадків і обміном практиками в межах професійної спільноти.

Друга група – педагоги-словесники, які раніше працювали в галузі навчання української мови як рідної, а зараз розпочали (чи планують розпочати) навчання УМІ. Для них актуальною є методична підтримка, спрямована на переорієнтацію з системно-теоретичного підходу на функціонально-комунікативний, усвідомлення специфіки навчання нерідної мови, а також опанування прийомів роботи з багатомовною та культурно різномірною аудиторією.

Викладачі та вчителі іноземних мов, які прагнуть перейти до навчання української, увійшли до третьої групи. Їхні запити стосуються насамперед філологічної підтримки (систематизації знань з української мови, складних для викладання граматичних тем) і адаптації наявного методичного інструментарію викладання іноземних мов до специфіки української.

До четвертої групи належать педагоги та волонтери суботніх українознавчих шкіл за кордоном, які працюють з дітьми українського походження й не завжди мають спеціальну філологічну або педагогічну освіту. Для цієї категорії важливою є базова методична підтримка щодо організації навчального процесу, добору матеріалів і специфіки навчання української мови як успадкованої дітей різного віку й різного рівня володіння мовою.

Окрему, п'яту, групу склали приватні репетитори та викладачі – носії української мови без філологічної чи педагогічної освіти, які працюють у неформальному освітньому середовищі з дітьми й дорослими. Їхні освітні потреби зосереджені на опануванні базових лінгводидактичних принципів, структуруванні навчального матеріалу, плануванні курсу й уроку та формуванні власної методичної позиції.

Гетерогенність аудиторії має також інший вимір – віковий. Дослідники в галузі андрагогіки зауважують, що різні вікові категорії (до 25 років, від 25 до 45, понад 45) «оволодівають новими знаннями і навичками по-різному» і, відповідно, потребують різних підходів, методів, термінів і темпу навчання [25 : 67]. СП «Методика навчання української мови як іноземної» об'єднала учасників усіх трьох вікових груп, тож викладачі СП мали змогу переконатися в слушності таких міркувань.

Так, якщо молодші слухачі (зокрема студенти магістратури та нещодавні випускники ЗВО) демонстрували переважно високий рівень цифрових навичок і, спираючись на свіжий університетський досвід, без значного хвилювання ставилися до захисту випускного проєкту, то старші колеги іноді мали проблеми з використанням онлайн-інструментів, а підготовка і захист випускної роботи викликали в них підвищене хвилювання, пов'язане зі страхом втрати статусу компетентного фахівця. Водночас саме ці учасники виявляли більшу схильність до ґрунтовного опанування матеріалу та його серйозного осмислення, тоді як молоді слухачі іноді орієнтувалися на швидкий практичний результат.

Усвідомлюючи ці відмінності, викладачі СП робили акцент на створенні безпечного навчального середовища, навчанні через спільну діяльність і поступовому залученні слухачів до використання простих та інтуїтивно зрозумілих онлайн-інструментів. Учасники набували вправності у використанні інтерактивних дошок Padlet і Miro, складали хмари слів на платформі Mentimeter, спілкувалися в міні-групах у Zoom-кімнатах, виконували тести на платформі Classtime. В опитуваннях слухачі зазначали, що такі форми роботи сприяли не лише підвищенню цифрової вправності, а й зменшенню психологічного напруження. Загалом досвід реалізації СП переконав, що вікова різноманітність аудиторії за умови врахування андрагогічних принципів створює додаткові можливості для взаємонавчання: це і обмін досвідом, і спостереження за іншим стилем роботи й навчання, і подолання власних страхів через чужий приклад та співпрацю.

Логічним продовженням аналізу гетерогенності аудиторії є виокремлення третього її виміру – різних можливостей доступу слухачів до навчального процесу. Йдеться насамперед про дорослих учасників, які поєднували навчання за СП із професійною діяльністю, сімейними обов'язками та проживали в різних часових поясах. Заняття відбувалися двічі на тиждень (у четвер у вечірній час і в суботу зранку, по дві академічні пари), однак для частини слухачів такий графік не завжди був зручним через робоче навантаження, непередбачувані життєві обставини або часову різницю. Зокрема, синхронні суботні заняття були практично недоступними для учасників з країн Північної та Південної Америки, де в цей час була ніч.

З метою забезпечення рівного доступу до навчального контенту та реалізації принципів гнучкості й самонавчання всі заняття СП записували. Відеозаписи занять, презентації та додаткові навчально-методичні матеріали систематично розміщували на спільному Google-диску, що давало слухачам змогу опрацьовувати матеріал у зручний для них час і в індивідуальному темпі. Ці ресурси були доступні

протягом трьох місяців після завершення програми – учасники мали можливість повернутися до матеріалів, щоб поглибити розуміння окремих тем і використати їх безпосередньо у власній професійній діяльності.

Отже, реалізація сертифікатної програми «Методика навчання української мови як іноземної» відбувалася з урахуванням багатовимірної гетерогенності аудиторії слухачів. Перший вимір пов'язаний із відмінностями у попередній освіті, професійному досвіді та відповідних освітніх запитах, що зумовило поєднання теоретичного узагальнення з практично орієнтованими формами роботи та можливістю індивідуалізації навчальних завдань. Другий вимір – віковий – вимагав урахування різних стилів навчання, темпу засвоєння матеріалу, рівня цифрової вправності та психологічних чинників, що було реалізовано через створення безпечного навчального середовища, навчання у співпраці та поступове залучення до використання цифрових інструментів. Третій вимір гетерогенності стосувався нерівних можливостей доступу до синхронного навчання через поєднання навчання з професійною діяльністю та проживання слухачів у різних часових поясах, що актуалізувало асинхронні форми роботи та розширений доступ до навчальних матеріалів. Сукупне врахування цих трьох вимірів дозволило забезпечити гнучкість програми, її відповідність принципам андрагогіки та створити умови для ефективного навчання і взаємонавчання в гетерогенній професійній спільноті.

Усі окреслені підходи до організації навчання в гетерогенній аудиторії знайшли своє відображення у випускних проєктах слухачів СП. Саме цей компонент дозволяє простежити, яким чином засвоєні теоретичні положення й методичні інструменти трансформуються у практичні рішення, релевантні для конкретного професійного досвіду кожного учасника.

У результаті контент-аналізу 164 випускних проєктів з'ясовано, що близько 15 % робіт (24) було присвячено навчанню дітей дошкільного та шкільного віку – це корелює з наявністю серед слухачів СП вчителів і волонтерів, які працюють із дитячою аудиторією за кордоном. Подальший аналіз тематичного розподілу випускних проєктів дає підстави стверджувати про домінування робіт, зосереджених на мовних аспектах і видах мовленнєвої діяльності (52 проєкти – 31,7 %). У межах цього напрямку слухачі зверталися, зокрема, до тем введення алфавіту, постановки певних звуків, вивчення різних частин мови (займенників, прикметників, прислівників, дієслів), опанування певних граматичних форм (окремих відмінків, ступенів порівняння прикметника, видових форм і способів дієслова), а також до створення системи завдань для розвитку мовних та мовленнєвих навичок. Інтерес до цих питань, по-перше, цілком корелює з потребами слухачів без спеціальної філологічної підготовки й тих, хто лише розпочинає навчання УМІ; по-друге, зазначені теми є фундаментальними для формування іншомовної комунікативної компетентності в цілому; по-третє, звернення до них і з боку досвідчених викладачів свідчить про методичну складність окремих аспектів української мови (зокрема граматики – таких, наприклад, як уживання займенника «свій» чи дієслів руху), недостатнє їх висвітлення в навчально-методичних виданнях і потребу в подальшому лінгводидактичному осмисленні.

Значну частку становлять проєкти, спрямовані на аналіз та впровадження методів і технологій навчання УМІ (29 – 17,7 %). Типовими є теми, пов'язані з використанням ігрових методів, навчальної екскурсії, проєктної технології та цифрових інструментів. Особливий інтерес становили проєкти, зосереджені на адаптації

методів, що добре зарекомендували себе в практиці навчання англійської мови, до методики навчання УМІ, зокрема сторітелінгу та підходу мовного досвіду.

Помітною є група випускних проєктів, зосереджених на роботі з навчальним текстом і моделюванні на його основі заняття. Так, 21 проєкт (12,8 %) було присвячено аналізу лінгводидактичного потенціалу текстів різних стилів і жанрів – пісень, поезії, мультфільмів, анекдотів, відеореклами, коміксів, інфографіки тощо. Водночас 20 робіт (12,2 %) стосувалися розробки окремих комунікативних тем (знайомство, дім і помешкання, здоров'я, у ресторані, українські страви, Великдень в Україні, українське Різдво та ін.). Обидва напрями свідчать про орієнтацію слухачів на пошук змістовно насичених і мотиваційно привабливих матеріалів, а також на інтеграцію комунікативного, мовного й культурного складників у навчанні УМІ.

Випускні роботи, зосереджені на проєктуванні навчального курсу та створенні програми (14 – 8,5 %) відображають запит на системне планування навчання УМІ в різних освітніх контекстах – стартовий короткотривалий курс, семестрова програма в ЗВО, індивідуальні заняття, суботня школа, заняття з іноземними військовими тощо.

Нечисленими, проте показовими є проєкти з контрастивної лінгводидактики (7 – 4,3 %), контролю й оцінювання навчальних досягнень, зокрема створення тестових завдань (6 – 3,7 %) та проєктування навчальних посібників (6 – 3,7 %), які переважно обирали слухачі з досвідом викладання й сформованою методичною позицією.

Окрему групу становлять роботи, спрямовані на аналіз організаційних і психологічних аспектів навчання дітей та підлітків (5 – 3 %), специфічних форматів навчання, таких як розмовні клуби і майстер-класи (3 – 1,8 %), та інклюзивних практик у навчанні УМІ (1 – 0,6 %). Невелика кількість таких проєктів водночас свідчить про актуалізацію нових напрямів осмислення методики навчання УМІ та окреслює перспективні зони подальших досліджень.

Для методичного супроводу роботи над випускним проєктом було розроблено вимоги, у яких окреслено його мету, структуру, можливу тематику, варіанти оформлення (текстовий документ або мультимедійна презентація), формат виконання (індивідуальний чи колективний), а також критерії оцінювання. До вимог додано перелік орієнтовних тем, зразок оформлення титульної сторінки та приклади бібліографічного опису джерел. Чіткі й прозорі вимоги слугували інструментом зниження тривожності дорослих учнів і водночас створювали структуровані орієнтири для самостійного планування роботи відповідно до власного професійного досвіду й освітніх потреб.

Слухачі для випускного проєкту вибирали одну з двох стратегій: презентація вже створених матеріалів, апробованих підходів, методів або створення нового продукту спеціально для випускного завдання. Перший варіант, зрозуміло, могли застосувати викладачі з досвідом, він здавався легшим через реалістичність і практичну цінність, чіткість і завершеність, можливість глибокого аналізу, меншу ризикованість і економію часу. Водночас слабким місцем цієї стратегії могла бути відсутність новизни і непрозорість застосування знань, здобутих на програмі. Щоб уникнути цих недоліків, викладачі СП радили тим колегам, які демонстрували в проєкті уже готовий методичний продукт, обов'язково показати, як саме знання, здобуті протягом навчання, вплинули на його модернізацію, удосконалення або нове осмислення. Слухачі мали змогу провести критичний огляд власного матеріалу або ввести до нього цілеспрямовані зміни з урахуванням методичних засад, які опанували, показати, як нові знання допомогли їм побачити слабкі місця й аргументувати

шляхи покращення, додати новий фрагмент, створений уже під час програми, як демонстрацію свого професійного зростання.

Переваги другої стратегії – створення абсолютно нового продукту для випускного проєкту – були очевидними: новизна, демонстрація повного циклу проєктної роботи (аналіз потреб, концепція, методичні рішення, висновки), заповнення методичних лакун. Водночас такий варіант потребував більше часу й зусиль, його реалізація здавалася складнішою через ризик не встигнути і брак реального досвіду використання розроблених матеріалів. Щоб слухачі впоралися із завданням, викладачі СП скеровували їх працювати за таким алгоритмом: почати з реальної потреби, обрати реалістичний масштаб, показати застосування знань, здобутих на програмі, за можливості провести мініапробацію.

Обговорення потенційних тем проєктів у спільному чаті, консультації викладачів СП щодо формулювання тем і основного фокусу дослідження полегшили роботу над випускними проєктами, а їх захист, як було зазначено раніше, став важливим складником взаємонавчання.

Отже, випускний проєкт у межах СП «Методика навчання української мови як іноземної» виконував не лише підсумкову атестаційну функцію, а й був важливим інструментом реалізації андрагогічного підходу. Можливість обрати стратегію роботи, тему й формат проєкту з урахуванням актуальних потреб і реального освітнього контексту забезпечувала суб'єктність дорослого слухача, опертя на його професійний досвід і практичну спрямованість навчання. Водночас методичний супровід створював безпечний навчальний простір, а захист і обговорення проєктів – умови для рефлексії, взаємонавчання та професійного діалогу.

Ефективність сертифікатної програми оцінювалася не лише через аналіз результатів навчальної діяльності слухачів (два тестування, захист підсумкового проєкту), а й на основі систематичного зворотного зв'язку та рефлексії щодо сильних і проблемних аспектів реалізації програми.

Загалом було опрацьовано 396 анкет, заповнених слухачами СП на різних етапах навчання (один і той самий учасник міг брати участь у кількох опитуваннях). Результати анкетування дають підстави говорити про дуже високий рівень задоволеності програмою. Переважали схвальні оцінки змісту, організації навчання (зокрема групової взаємодії на заняттях, комунікації в чаті, доступу до навчальних матеріалів) та професійного рівня викладачів.

Слухачі неодноразово наголошували на продуманості СП («...надзвичайно сподобалася логічна структура курсу, яка дала можливість усвідомити місце й значення кожної теми»), а також на універсальності подання матеріалу («...запропонований слухачам програми матеріал абсолютно доступний як для фахівців, так і для початківців у цій галузі»; «...попри мій поважний вік і немалий досвід засвоїла додаткові знання, гадаю, навіть встигли сформуватися певні уміння та навички»; «Оскільки я лише планую викладати українську мову як іноземну індивідуальним студентам, після сертифікатної програми у мене є все необхідне для цього»). Учасники підкреслювали позитивне навчальне середовище й підтримку з боку викладачів, які «... створили неймовірно дружню і продуктивну атмосферу на заняттях», виокремлювали як перевагу можливість професійного спілкування й обміну досвідом із колегами.

Водночас у відгуках було висловлено й низку критичних зауважень, які стосувалися насамперед балансу між теоретичними й практичними заняттями. Прин-

циповою для команди СП була орієнтація на зворотний зв'язок як ресурс для розвитку – частину зауважень враховано вже в наступних потоках (зокрема шляхом збільшення кількості практичних занять і загального обсягу програми), а за результатами дискусійних відгуків ухвалено рішення про корекцію кадрового складу програми.

Поєднання в межах одного курсу слухачів із різним рівнем підготовки, професійним досвідом і освітніми запитами було зумовлене насамперед гострою потребою у фахівцях з викладання УМІ. Така гетерогенність, як ми зазначали раніше, стала беззаперечною перевагою СП, створивши умови для взаємонавчання, обміну досвідом і формування професійного діалогу між початківцями й досвідченими викладачами. З іншого боку, результати підсумкового анкетування свідчать і про обмеженість універсального формату програми: попри загальну оцінку її як збалансованої та адекватної заявленому обсягу, слухачі неодноразово висловлювали запит на глибше опрацювання окремих тем або розширення специфічних напрямів.

Серед таких пропозицій – детальний розгляд граматичних питань (наприклад, проведення окремих занять, присвячених роботі з кожним відмінком); теми про роботу мозку й види пам'яті, словотвір і переклад у навчанні УМІ, розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів з обмеженими фізичними можливостями; менеджмент діяльності викладача УМІ (зокрема набір груп); поглиблений розгляд специфіки роботи в дитячій аудиторії; аналіз цілісних уроків УМІ з чітким окресленням їх структури, цілей, завдань, таймінгу й методичного обґрунтування. Характер цих запитів свідчить не стільки про брак змісту базової СП, скільки про зростання професійних потреб слухачів і прагнення до подальшої спеціалізації. У цьому контексті досвід реалізації СП окреслює перспективний напрям розвитку галузі – створення таргетованих програм підвищення кваліфікації для окремих аудиторій, а також короткотривалих тематичних сертифікатних курсів, спрямованих на поглиблене опрацювання конкретних аспектів методики навчання УМІ.

Важливим непрямим результатом реалізації СП стало налагодження горизонтальних зв'язків між фахівцями галузі. На базі телеграм-платформи було створено відкриту спільноту, до якої входять випускники програми різних потоків, а також усі охочі, хто навчає УМІ. Спільнота виконує кілька функцій: інформаційну (поширення відкритих навчальних матеріалів, оголошень про фахові події), комунікативну (обговорення методичних проблем, обмін досвідом), а також підтримувальну. Про практичну цінність такої взаємодії свідчать типові запити учасників спільноти, зокрема: пошук інформації про освітні програми й курси з УМІ; обговорення складних граматичних питань (наприклад, введення та розмежування видових пар дієслів у навчанні УМІ); запити щодо інструментів контролю й оцінювання мовної компетентності (тестів для визначення рівня володіння УМІ); оголошення про пошук викладача УМІ; ініціативи професійної кооперації, зокрема співпраці над створенням навчальних посібників тощо. Загалом комунікація в онлайн-спільноті сприяє продовженню неформального навчання, професійній взаємодії та консолідації фахівців у сфері навчання УМІ.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує ефективність СП «Методика навчання української мови як іноземної» КНУ імені Тараса Шевченка як форми методичної підтримки гетерогенної аудиторії викладачів УМІ. Аналіз змісту, структури та форм організації навчання свідчить про оптимальність поєднання теоретичних і практичних компонентів та системного методичного супроводу.

СП, створена як відповідь на гостру потребу у фахівцях з УМІ, вибудована з ура-

хуванням принципів андрагогіки й орієнтована на запити викладачів і вчителів української мови як іноземної та як успадкованої, які працюють у різних країнах світу в межах формальної та неформальної освіти. Безперечною перевагою СП є її глобальна доступність (онлайн-формат, відеозапис занять, доступ до навчальних матеріалів) та гнучкість (викладачі регулярно збирають відгуки й адаптують зміст програми до професійних потреб учасників). Результати опитувань на різних етапах навчання демонструють високий рівень задоволеності слухачів змістом програми, організацією навчання, професійним рівнем викладання та можливістю професійного зростання в колі колег і однодумців, а також підтверджують важливість зворотного зв'язку як ресурсу її розвитку.

Аналіз випускних проєктів свідчить про здатність слухачів трансформувати здобуті знання та опановані методичні інструменти в практичні рішення, релевантні їхньому професійному досвіду й освітньому контексту, що дає підстави розглядати випускний проєкт як ключовий показник результативності навчання в андрагогічній моделі.

Водночас досвід реалізації СП виявив певну напругу між універсальністю програми та потребою окремих груп слухачів у глибшому опрацюванні специфічних тем. Це окреслює перспективи подальшого розвитку, зокрема створення таргетованих і короткотермінових тематичних СП із різних аспектів методики навчання УМІ.

Список використаної літератури

1. Авшенюк Н.М. Вчитель як суб'єкт міжнародної освітньої діяльності: досвід англійських країн: метод. рекомендації. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 62 с.
2. Бук С. Трансформація мотивації вивчення української мови як іноземної у зв'язку з війною. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2025. Вип. 19. С. 63–77.
3. Викладання української в класах із навчанням мовами національних меншин. Режим доступу : <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/5155> (дата звернення: 20.11.2025).
4. Діяльність учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідження стартових умов реформування загальної середньої освіти в контексті навчальної діяльності вчителів / Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, 2017. 81 с. Режим доступу : [Diyalnist-uchiteliv-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladiv_2017.pdf](https://diyalnist-uchiteliv-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladiv_2017.pdf) (дата звернення: 20.11.2025)
5. Дрозд Т. М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 275 с.
6. Дяченко Л. М., Постригач Н. О. Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС: метод. рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 134 с.
7. Заговорити українською: херсонка Інна Сопрончук навчає іноземців української. *Телерадіокомпанія «Херсон плюс»*. 05.12.2023. Режим доступу : <https://kherson.tv.com/zahovoryty-solovinoiu/> (дата звернення: 21.11.2025).
8. Запорожцева Ю. С. Розвиток професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2013. 21 с.
9. Іноземні студенти в Україні. Український державний центр міжнародної освіти. Режим доступу : <https://studyinukraine.gov.ua/uk/statistika/> (дата звернення: 05.12.2025).
10. Калугіна Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 381 с.
11. Каталог курсів підвищення кваліфікації 2025 з напрямку «Мова та література». Режим доступу : https://ippo.com.ua/category/mova-ta-literatura/?utm_source= (дата звернення: 21.11.2025).

-
12. Каталог курсів підвищення кваліфікації 2025 з напрямку «Іноземні мови». Режим доступу : <https://ippo.com.ua/category/inozemni-movi/> (дата звернення: 21.11.2025).
13. Красильникова Г. В., Герниченко І. І., Красильников С. Р. Сертифікатні програми у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 69. С. 126–133.
14. Курси підвищення кваліфікації «Викладання української мови як іноземної» – можливість якісного вивчення української мови за кордоном. Режим доступу : <https://cutt.ly/atsS2dmU> (дата звернення: 05.12.2025).
15. Лук'янова Л. Б. Критеріальний аналіз понять «дорослість» і «дорослий учень» як базових категорій андрагогіки. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія / За заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків : ФОП Бровін О. В., 2020. С. 28–41.
16. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
17. Методика навчання української мови як іноземної. Режим доступу : <https://ipe.knu.ua/sertyfikatni-programy/metodyka-navchannya-ukrayinskoji-movy-yak-inozemnoyi.html> (дата звернення: 05.12.2025).
18. Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика : монографія / М. П. Вовк, Л. Ю. Султанова, Н. О. Філіпчук, С. О. Соломаха, Ю. В. Грищенко. Київ, 2019. 498 с.
19. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Київ : ТОВ «ДКС Центр», 2018. 150 с.
20. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМУ № 800 від 21 серпня 2019 р., із змінами, внесеними згідно з постановами КМУ № 1133 від 27.12.2019, № 1343 від 22.10.2025. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 30.12.2025).
21. Сертифікатна програма «Методика навчання української мови як іноземної». Режим доступу : https://drive.google.com/file/d/1Ui9Ij10h_vqB13ooHVWnm6qjwF0glthn/view?pli=1 (дата звернення: 05.12.2025).
22. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки : монографія / [Дяченко Л. М., Марусинець М. М., Пазюра Н. В., Постригач Н. О., Пилинський Я. М.]. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 282 с.
23. У Вроцлаві пройшла конференція, присвячена українській мові. *Portal Polskiego radia*. 08.12.2025. Режим доступу : <https://cutt.ly/atgPFdQJ> (дата звернення: 10.12.2025).
24. У Польщі випускники зможуть обрати українську мову для складання іспитів. *Zaxid.net*. 29.10.2025. Режим доступу : <https://cutt.ly/BtgS5yMJ> (дата звернення: 10.12.2025).
25. Фроленкова Н. А. Освіта дорослих: основні фактори та перспективи розвитку в Україні. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія / За заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків : ФОП Бровін О. В., 2020. С. 62–68.
26. Швець Г. Дисципліна «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної» та її місце у фаховій підготовці викладачів-філологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20 (30). С. 206–210.
27. Швець Г. Моделі професійної підготовки викладачів української мови як іноземної в системі вітчизняної освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. № 45. С. 117–132.

28. Швець Г. Навчальна дисципліна «Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної» та її місце в системі фахової підготовки викладача-філолога. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 179–186.
29. Швець Г. Підготовка викладачів української мови як іноземної в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 6 (40). С. 256–264.
30. Швець Г. Д. Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2021. 689 с. Режим доступу : <https://cutt.ly/pbKX7To> (дата звернення: 04.12.2025).
31. Швець Г. Українська мова як іноземна в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка: здобутки і виклики. *Slavica Wratislaviensia*. 2022. Т. 175. S. 239–254.
32. Bergmann A. and Turkevych O. Ukrainian in German multilingualism: From choice to planning in language education. *Ukrainisch: Zur Emanzipation einer Sprache* / Bezugla L., Paslavskaya A., and Spaniel-Weise D. (eds.). Berlin : Verlag Frank & Timme, 2024. P. 323–338.
33. Vasylenko O. Non-formal Adult Education: Concept, Principles and Methods. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2016. Вип. 1 (12). С. 25–34.
34. Vovk M., Hodatska O., Venhryniuk O., Bronitska M. Professional Development of Teachers in Formal and Non-Formal Education: Ukrainian and Foreign Contexts. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2021. Вип. 11(2). С. 30–40.
35. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. 3rd edition. London and New York, 2004. 374 p.
36. Kiss N., Pidkuimukja L., Skintey L., Orobchuk D. Present and future of the Ukrainian language teaching and Ukrainian studies in Europe. *The Routledge Handbook of the Sociopolitical Context of Language Learning*. London, 2025. P. 9–34.
37. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall / Cambridge. 1980. 400 p.
38. Levchuk P. Program nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego w liceum ogólnokształcącym. Kraków : Księgarnia Akademicka. 2025. 80 s.
39. Pearce M. For centuries, the Ukrainian language was overshadowed by its Russian cousin. That's changing. Los Angeles Times. 30.03.2022. Режим доступу : <https://www.latimes.com/entertainment-arts/story/2022-03-30/la-ent-ukrainian-language> (дата звернення: 01.12.2025).
40. Richards J. C, Farrel T. Professional Development for language teachers: strategies for teacher learning. Cambridge University Press, 2005. 202 p.
41. Shkandrij M. Reshaping the Field. *The Unpredictable Past?: Reshaping Russian, Ukrainian, and East European Studies* / Kravchenko V, Stech M. R., eds. Edmonton, Toronto : CIUS Press, 2024. P. 235–240.
42. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education / Edited by Anne Burns, Jack C. Richards. NY : Cambridge University Press, 2009. 325 p.
43. 2022 Duolingo language report. Режим доступу : <https://blog.duolingo.com/2022-duolingo-language-report/> (дата звернення: 05.12.2025).
44. 2023 Duolingo language report. Режим доступу : <https://blog.duolingo.com/2023-duolingo-language-report/> (дата звернення: 05.12.2025).

References

1. Avsheniuk N.M. Vchytel yak subiekt mizhnarodnoi osvithoi diialnosti: dosvid anhlomovnykh krain: metod. rekomendatsii. Kyiv : Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, 2016. 62 s.
2. Buk S. Transformatsiia motyvatsii vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi u zviazku z viinoiu. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. 2025. Vyp. 19. S. 63–77.

3. Vykladannia ukraïnskoi v klasakh iz navchanniam movamy natsionalnykh menshyn. Rezhym dostupu : <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/5155> (data zvernennia: 20.11.2025).
4. Diialnist uchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Doslidzhennia startovykh umov reformuvannia zahalnoi serednoi osvity v konteksti navchalnoi diialnosti vchyteliv / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Instytut osvithoi analityky. Kyiv, 2017. 81 s. Rezhym dostupu : [Diialnist-uchyteliv-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladiv_2017.pdf](#) (data zvernennia: 20.11.2025)
5. Drozd T. M. Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti vchyteliv filolohichnykh spetsialnostei u systemi pisliadyplomnoi osvity : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytsia. 2017. 275 s.
6. Diachenko L. M., Postryhach N. O. Osoblyvosti profesiinoho rozvytku vchyteliv v krainakh YeS: metod. rekomendatsii. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, 2016. 134 s.
7. Zahovoryty ukraïnskoiu: khersonka Inna Sopronchuk navchaie inozemtsiv ukraïnskoi. Teleradiokompaniia «Kherson plus». 05.12.2023. Rezhym dostupu : <https://khersonstv.com/zahovoryty-solovinoiu/> (data zvernennia: 21.11.2025).
8. Zaporozhtseva Yu. S. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv inozemnykh mov u pisliadyplomnii osviti : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zhytomyr, 2013. 21 s.
9. Inozemni studenty v Ukraini. Ukraïnskyi derzhavnyi tsentr mizhnarodnoi osvity. Rezhym dostupu : <https://studyinukraine.gov.ua/uk/statistika/> (data zvernennia: 05.12.2025).
10. Kaluhina T. V. Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv inozemnykh mov u naukovu-metodychnii roboti koledzhu : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2019. 381 s.
11. Katalog kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii 2025 z napriamku «Mova ta literatura». Rezhym dostupu : https://ippo.com.ua/category/mova-ta-literatura/?utm_source= (data zvernennia: 21.11.2025).
12. Katalog kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii 2025 z napriamku «Inozemni movy». Rezhym dostupu : <https://ippo.com.ua/category/inozemni-movi/> (data zvernennia: 21.11.2025).
13. Krasyl'nykova H. V., Hernychenko I. I., Krasyl'nikov S. R. Sertyfikatni prohramy u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2024. Vyp. 69. S. 126–133.
14. Kursy pidvyshchennia kvalifikatsii «Vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi» – mozhlyvist yakisnoho vyvchennia ukraïnskoi movy za kordonom. Rezhym dostupu : <https://cutt.ly/atsS2dmU> (data zvernennia: 05.12.2025).
15. Lukianova L. B. Kryterialnyi analiz poniat «dorolist» i «doroslyi uchen» yak bazovykh katehoriï andrahohiky. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy* : monohrafiia / Za zah. red. akad. N. H. Nychkalo, akad. I. F. Prokopenka / Instytut pedahohichnoi osvity ta osvity doroslykh imeni I. Ziaziuna NAPN Ukrainy, Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. Kharkiv : FOP Brovin O. V., 2020. S. 28–41.
16. Lukianova L. B., Anishchenko O. V. *Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk*. Kyiv; Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M. M., 2014. 108 s.
17. Metodyka navchannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi. Rezhym dostupu : <https://ipe.knu.ua/sertyfikatni-programy/metodyka-navchannia-ukrayinskoyi-movy-yak-inozemnoyi.html> (data zvernennia: 05.12.2025).
18. Navchannia doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: teoriia i praktyka : monohrafiia / M. P. Vovk, L. Yu. Sultanova, N. O. Filipchuk, S. O. Solomakha, Yu. V. Hryshchenko. Kyiv, 2019. 498 s.
19. Neperervna pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiino-analitychni materialy / za zah. red. N. M. Avsheniuk. Kyiv : TOV «DKS Tsentr», 2018. 150 s.
20. Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovu-pedahohichnykh pratsivnykiv. Postanova KMU № 800 vid 21 serpnia 2019 r., iz zminamy, vnesenyi zghidno z postanovamy KMU № 1133 vid 27.12.2019, № 1343 vid 22.10.2025. Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (data zvernennia: 30.12.2025).
21. Sertyfikatna prohrama «Metodyka navchannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi».

Rezhym dostupu : https://drive.google.com/file/d/1Ui9Ij10h_vqB13ooHVWnm6qjwF0glthn/view?pli=1 (data zvernennia: 05.12.2025).

22. Tendentsii profesiinoho rozvytku vchyteliv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu i Spoluchenykh Shtatakh Ameryky : monohrafiia / [Diachenko L. M., Marusynets M. M., Paziura N. V., Postryhach N. O., Pylynskyi Ya. M.]. Kyiv : Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, 2016. 282 s.

23. U Vrotslavi proishla konferentsiia, prysviachena ukrainskii movi. Portal Polskiego radia. 08.12.2025. Rezhym dostupu : <https://cutt.ly/atgPFdQJ> (data zvernennia: 10.12.2025).

24. U Polshchi vypusknyky zmozhut obraty ukrainsku movu dlia skladannia ispytiv. Zaxid. net. 29.10.2025. Rezhym dostupu : <https://cutt.ly/BtgS5yMJ> (data zvernennia: 10.12.2025).

25. Frolenkova N. A. Osvita doroslykh: osnovni faktory ta perspektyvy rozvytku v Ukraini. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy* : monohrafiia / Za zah. red. akad. N. H. Nychkalo, akad. I. F. Prokopenka / Instytut pedahohichnoi osvity ta osvity doroslykh imeni I. Ziaziuna NAPN Ukrainy, Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. Kharkiv : FOP Brovin O. V., 2020. S. 62–68.

26. Shvets H. Dystsyplina «Khudozhnii tekst u systemi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi» ta yii mistse u fakhovii pidhotovtsi vykladachiv-filolohiv. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*. 2013. Vyp. 20 (30). S. 206–210.

27. Shvets H. Modeli profesiinoy pidhotovky vykladachiv ukrainskoi movy yak inozemnoi v systemi vitchyznianoï osvity. *Vykładannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*. 2024. № 45. S. 117–132.

28. Shvets H. Navchalna dystsyplina «Linhvostylistychnyi analiz tekstu v kursy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi» ta yii mistse v systemi fakhovoy pidhotovky vykladacha-filoloha. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. 2014. Vyp. 10. S. 179–186.

29. Shvets H. Pidhotovka vykladachiv ukrainskoi movy yak inozemnoi v Instytuti filolohii Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2014. № 6 (40). S. 256–264.

30. Shvets H. D. Teoretyko-metodychni zasady navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei : dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2021. 689 s. Rezhym dostupu : <https://cutt.ly/pbKX7To> (data zvernennia: 04.12.2025).

31. Shvets H. Ukrainska mova yak inozemna v Kyivskomu natsionalnomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka: zdobutky i vyklyky. *Slavica Wratislaviensia*. 2022. T. 175. S. 239–254.

32. Bergmann A. and Turkevych O. Ukrainian in German multilingualism: From choice to planning in language education. *Ukrainisch: Zur Emanzipation einer Sprache* / Bezugla L., Palslava A., and Spaniel-Weise D. (eds.). Berlin : Verlag Frank & Timme, 2024. R. 323–338.

33. Vasylenko O. Non-formal Adult Education: Concept, Principles and Methods. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2016. Vyp. 1 (12). C. 25–34.

34. Vovk M., Hodatska O., Venhryniuk O., Bronitska M. Professional Development of Teachers in Formal and Non-Formal Education: Ukrainian and Foreign Contexts. *Porivnialna profesiina pedahohika*. 2021. Vyp. 11(2). S. 30–40.

35. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. 3rd edition. London and New York, 2004. 374 p.

36. Kiss N., Pidkuimukja L., Skintey L., Orobchuk D. Present and future of the Ukrainian language teaching and Ukrainian studies in Europe. *The Routledge Handbook of the Sociopolitical Context of Language Learning*. London, 2025. R. 9–34.

37. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall / Cambridge. 1980. 400 r.

38. Levchuk P. Program nauczania języka ukraińskiego jako drugiego języka obcego w liceum ogólnokształcącym. Kraków : Księgarnia Akademicka. 2025. 80 s.

39. Pearce M. For centuries, the Ukrainian language was overshadowed by its Russian

cousin. Thats changing. Los Angeles Times. 30.03.2022. Rezhyim dostupu : <https://www.latimes.com/entertainment-arts/story/2022-03-30/la-ent-ukrainian-language> (data zvernennia: 01.12.2025).

40. Richards J. C, Farrel T. Professional Development for language teachers: strategies for teacher learning. Cambridge University Press, 2005. 202 r.

41. Shkandrij M. Reshaping the Field. *The Unpredictable Past?: Reshaping Russian, Ukrainian, and East European Studies* / Kravchenko V, Stech M. R., eds. Edmonton, Toronto : CIUS Press, 2024. P. 235–240.

42. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education / Edited by Anne Burns, Jack C. Richards. NY : Cambridge University Press, 2009. 325 r.

43. 2022 Duolingo language report. Rezhyim dostupu : <https://blog.duolingo.com/2022-duolingo-language-report/> (data zvernennia: 05.12.2025).

44. 2023 Duolingo language report. Rezhyim dostupu : <https://blog.duolingo.com/2023-duolingo-language-report/> (data zvernennia: 05.12.2025).

CERTIFICATE PROGRAMME AS A MEANS OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Hanna Shvets

*Taras Shevchenko National University of Kyiv
Department of Ukrainian philology for foreigners
boulevard Taras Shevchenko, 14, room 61, 01017 Kyiv, Ukraine, Ukraine
phone: 044 239 34 39
e-mail: h.shvets@knu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>*

The growing international interest in the Ukrainian language and the expanding range of motivations for learning it have intensified the need for high-quality and accessible training of appropriate teaching staff. This issue is particularly significant in the context of the rapid dynamics of the contemporary world, which requires continuous professional development.

Today, several models of training qualified specialists for teaching Ukrainian as a foreign language (UFL) exist in Ukraine, including: (1) a separate degree programme, (2) an elective block of professionally oriented courses, (3) one or two elective courses for philology students, (4) several elective courses for prospective teachers, and (5) non-formal education. This article examines a certificate programme (CP) as the most flexible model of professional training and a form of in-service professional development for UFL teachers.

The study summarises the experience of implementing the Certificate Programme «Methods of Teaching Ukrainian as a Foreign Language» at Taras Shevchenko National University of Kyiv during 2024–2025. The content and structure of the programme, its forms and methods of instruction, and modes of communication with participants are outlined. The analysis covers the topics of 164 final projects completed by programme participants as well as the results of entry, interim, and final surveys (396 questionnaires). The composition of participants across five cohorts and the typical professional needs of a heterogeneous teaching audience are characterised. The findings substantiate the importance of incorporating an andragogical approach into the organisation of effective learning, identify typical challenges in teaching practice, and outline directions for further improvement of the programme content.

The article also emphasises the significant role of the programme in fostering a professional community of UFL specialists. It concludes that the CP is highly relevant for the professional development of teachers, highlighting its key advantages: global accessibility, flexibility, and regular feedback mechanisms that enable the adaptation of programme content to specific professional needs.

Key words: andragogy, methods of teaching Ukrainian as a foreign language, non-formal education, professional development, certificate programme, final project.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2026

доопрацьована 20.01.2026

прийнята до друку 25.01.2026