

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна  
Хмельницький національний університет  
Центр порівняльної професійної педагогіки  
у співпраці з  
Кафедрою ЮНЕСКО НАПН України  
«Неперервна професійна освіта ХХІ століття»

*Розвиток порівняльної професійної педагогіки  
у контексті глобалізаційних  
та інтеграційних процесів*

# **МАТЕРІАЛИ**

**XI Міжнародного науково-методологічного  
Інтернет-семінару**

**19 травня, 2022 р.**

Київ – Хмельницький, 2022

**Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
Хмельницький національний університет  
Центр порівняльної професійної педагогіки  
у співпраці з  
Кафедрою ЮНЕСКО НАПН України  
«Неперервна професійна освіта XXI століття»**

*Розвиток порівняльної професійної педагогіки  
у контексті глобалізаційних  
та інтеграційних процесів*

## **МАТЕРІАЛИ**

XI Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару

19 травня, 2022 р.

Інтернет-семінар організовано Центром порівняльної професійної педагогіки Хмельницького національного університету; Відділом зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України в рамках НДР «Теорія і практика забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах» (2020-2022) Державний реєстраційний номер РК № 0120U100230.

Київ – Хмельницький, 2022

*Рекомендовано до друку ухвалою Вченої ради  
факультету міжнародних відносин  
Хмельницького національного університету  
(протокол № 10 від 24 травня 2022 р.)*

**Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів:** матеріали тез доп. XI міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький: «Термінова поліграфія», 2022. – 133 с.

**Рецензенти:**

**Лук'янова Л. Б.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Сотська Г. І.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, завідувач кафедри ІЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України

**Редакційна колегія:**

**Авшенюк Н. М.** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, член Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, заступник завідувача кафедри ІЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України

**Бідюк Н. М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету

**Третьюк В. В.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету міжнародних відносин і права Хмельницького національного університету

**Дорофєєва О. М.** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету

У збірнику представлено тези доповідей учасників XI Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» організованого з метою сприяння розвитку порівняльної професійної педагогіки як наукової галузі та навчальної дисципліни в Україні.

Учасниками Інтернет-семінару обговорено проблеми становлення порівняльної професійної педагогіки як наукової галузі та навчальної дисципліни в Україні й зарубіжжі; окреслено глобалізаційні виміри розвитку професійної освіти, педагогічної освіти і освіти дорослих у зарубіжних країнах; охарактеризовано тенденції професійного розвитку фахівців у світовому освітньому просторі; обґрунтовано сучасні педагогічні інновації в освітніх системах різних країн; висвітлено запровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду щодо методики навчання іноземної мови у контексті становлення та розвитку нової української школи.

Видання розраховане на науковців, педагогів, викладачів, здобувачів ступеня доктора філософії і доктора наук, студентів, а також управлінців і розробників освітньої політики в Україні.

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

© Хмельницький національний університет, 2022

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022

## ЗМІСТ

<b>Авшенюк Наталія</b> ОСВІТА ДЛЯ МИРУ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	<b>7</b>
<b>Аніщенко Олена</b> СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ІНДИКАТОРИ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ЕСТОНІЇ) .....	<b>10</b>
<b>Бабушко Світлана, Соловей Людмила</b> ВИКЛАДАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У ЗВО УКРАЇНИ .....	<b>12</b>
<b>Бойченко Марина</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО (PHD) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСВІТНИХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК: ДОСВІД КАНАДИ.....	<b>15</b>
<b>Локшина Олена</b> ОСВІТА В РЕАЛІЯХ ВІЙНИ: ТЕРМІНОПОЛЕ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ..	<b>17</b>
<b>Лучанінова Ольга</b> ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНО-ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ .....	<b>18</b>
<b>Маньковська Руслана</b> МУЗЕЙНИЙ ФАКТОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ІНТЕГРАЦІЇ .....	<b>20</b>
<b>Nahorna Olha, Nahornyi Yaroslav</b> FORMATION OF PROFESSIONAL VOCABULARY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE .....	<b>23</b>
<b>Огієнко Олена</b> АМЕРИКАНСЬКА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	<b>24</b>
<b>Пазюра Наталія</b> ІНШОМОВНА ОСВІТА ДЛЯ МИРУ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ АЗІЇ .....	<b>25</b>
<b>Постригач Надія</b> ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ТУРЕЧЧИНІ .....	<b>27</b>
<b>Рогульська Оксана</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	<b>29</b>
<b>Семенов Олена</b> ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКА ОСВІТНЯ ВЗАЄМОДІЯ .....	<b>31</b>
<b>Теренко Олена</b> ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР .....	<b>34</b>
<b>Торчинський Михайло</b> ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НОСІЯМИ ІНШИХ МОВ .....	<b>36</b>

<b>Горячок Інна</b> ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЬСЬКОГО ЦЕНТРУ «ПОЛОНІЯ» .....	<b>39</b>
<b>Демиденко Ганна</b> УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИЙ КОМУНІКАТИВНИЙ ПРОСТІР: НА ПЕРЕТИНІ ЛІНГВОКУЛЬТУР.....	<b>41</b>
<b>Ісакова Єлизавета</b> РЕФЛЕКСИВНЕ ВИКЛАДАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ КНР .....	<b>43</b>
<b>Ішутіна Олена</b> МЕДІАОСВІТА В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ .....	<b>46</b>
<b>Калюжна Тетяна</b> АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ АНДРАГОГІВ.....	<b>48</b>
<b>Кінах Неля</b> ІНТЕГРАЦІЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА В СИСТЕМУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	<b>50</b>
<b>Король Світлана</b> РЕГІОНАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ .....	<b>52</b>
<b>Курепін Вячеслав</b> РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ .....	<b>55</b>
<b>Lysak Halyna</b> BENEFITS AND CHALLENGES OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....	<b>57</b>
<b>Лозова Оксана, Горбенко Світлана</b> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ З ПИТАНЬ STEM-ОСВІТИ .....	<b>59</b>
<b>Максименко Оксана, Глушко Оксана</b> УЧНІ-МІГРАНТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ТЕРМІНІВ .....	<b>61</b>
<b>Максименко Оксана, Микал Тамара</b> ІНШОМОВНО-СПРЯМОВАНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ БІЗНЕС ЗАВ'ЯЗКІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ДАНІЇ (НА ПРИКЛАДІ БІЗНЕС ШКОЛИ КОПЕНГАГЕНА) .....	<b>64</b>
<b>Мартинюк Олена</b> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	<b>66</b>
<b>Орловська Ольга</b> ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ТА ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .	<b>68</b>
<b>Осьмук Наталія</b> ПРОВІДНІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	<b>71</b>
<b>Отрошенко Лариса</b> CURRENT TRENDS IN EFL TEACHERS TRAINING .....	<b>72</b>
<b>Ravlenko Olha</b> THE ROLE OF DIGITAL TRANSFORMATION IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ...	<b>73</b>

<b>Подлевська Неля</b> МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНДАРТІ ВЧИТЕЛЯ ЗЗСО .....	<b>76</b>
<b>Pradivliannyi Mykola, Bondar Nataliia</b> TEACHING TECHNICAL ENGLISH TO TECHNICIANS .....	<b>78</b>
<b>Радомський Ігор</b> РОЗВИТОК КОМПЕТЕНЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ, ЧЕХІЇ, СЛОВАЧЧИНІ І УКРАЇНІ .....	<b>80</b>
<b>Романок Оксана</b> ЧОТИТИВИМІРНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ .....	<b>82</b>
<b>Садовець Олеся</b> ІНТЕГРОВАНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД АЗІЙСЬКИХ КРАЇН .....	<b>84</b>
<b>Самко Алла</b> НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: АНДРАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....	<b>87</b>
<b>Скрипник Марина</b> МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗМІСТУ ЗНАЬ (ТРАСК) У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: АНАЛІЗ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ .....	<b>89</b>
<b>Торчинська Наталія</b> ВРАХУВАННЯ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ МОВНИХ ВЗАЄМОВПЛИВІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ У ЗВО .....	<b>91</b>
<b>Чистякова Ірина</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ФІНЛЯНДІЇ ...	<b>94</b>
<b>Школяр Наталія</b> ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОРЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	<b>96</b>
<b>Котирло Тамара</b> ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....	<b>98</b>
<b>Черноморець Валентина, Василенко Ірина, Коваленко Марина</b> РОЗВИТОК СТЕМ-ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТНИХ ПРОЦЕСІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ. СТЕМ-ЦЕНТРИ В УКРАЇНІ» .....	<b>101</b>
<b>Калашникова Тетяна</b> СПІЛЬНІ ПРОГРАМИ ОТРИМАННЯ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄС .....	<b>103</b>
<b>Христій Юрій</b> ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ (EQAVET) ЯК АГЕНТ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ .....	<b>105</b>
<b>Кукса Тетяна</b> ОСНОВНІ ТИПИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС .....	<b>107</b>

<b>Prudoloba Anastasiia</b> APPLIED LINGUISTICS: ITS DEVELOPMENT AND HISTORY .....	<b>108</b>
<b>Сова Майя</b> СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАНИЙ СТАН СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ .....	<b>110</b>
<b>Чу Їн</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ: ЕКОНОМІЧНИЙ, ПОЛІТИЧНИЙ ТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТИ .....	<b>111</b>
<b>Атаманчук Зоряна</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» .....	<b>113</b>
<b>Домінов Богдан</b> ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ .....	<b>116</b>
<b>Каліщук Ірина</b> ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ SOCRATIVE .....	<b>118</b>
<b>Кметь Анастасія</b> ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМА ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО УРОКУ .....	<b>120</b>
<b>Криндисарук Ірина</b> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ УРОКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	<b>122</b>
<b>Оракбаєва Валерія</b> РОЛЬ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	<b>124</b>
<b>Ровінська Діана</b> РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ .....	<b>126</b>
<b>Рудяк Аліна</b> ЕТАП СЕМАНТИЗАЦІЇ В ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	<b>128</b>
<b>Татаревська Діана</b> ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	<b>130</b>

## **ОСВІТА ДЛЯ МИРУ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

**Ключові слова:** освіта для миру, дослідження миру, моделі й концепції освіти для миру, врегулювання конфліктів, миробудування, університети ООН.

У міжнародному освітньому просторі напрям «освіта для миру і запобігання конфліктів (Peace and Conflict Studies – PACS)» є поєднанням двох академічних галузей: «дослідження миру» та «освіта для миру». Галузь «дослідження миру» вивчає причини воєн, феномени безпеки і ненасильства; методи викладання ненасильницького спілкування та вирішення конфліктів; а також спадщину всесвітньовідомих лідерів у боротьбі за мир Нельсона Мандели, Леха Валенси, Вангарі Маатаї, Далай-Лами та ін.. Такі дослідження, як правило, здійснюються на міждисциплінарних засадах у межах соціальних й антропологічних наук, передусім соціології, політології, антропології, історії тощо (Alger, 2007). Водночас, «освіта для миру» зосереджується на трансформації методології, змісту освіти та педагогічних підходів для боротьби з насильством у всіх його формах. Освіта для миру передбачає вивчення альтернативних художніх і наративних методів навчання; демократичних методів педагогіки партнерства; підходів інклюзивної освіти; а також спадщини провідних педагогів світу: Джона Дьюї, Марії Монтессорі, Пауло Фрейре, Бетті Рєардон та ін. (Bajaj, Hantzopoulos, 2016). У документі ЮНЕСКО «Декларація й інтегрована рамка дій розвитку освіти для миру, прав людини і демократії», зокрема зазначається, що «Кінцевою метою освіти для миру, прав людини і демократії є усвідомлення кожною особою універсальних цінностей і засвоєння типів поведінки, якими зумовлена культура миру» (UNESCO, 1995).

Аналіз автентичних джерел засвідчив, що найпоширенішою теорією миру в освітній літературі є концепції Йогана Гальтунга про негативний і позитивний мир (negative and positive peace), а також концепції прямого, культурного і структурованого насильства (direct, cultural, and structural violence). Під негативним миром Й. Гальтунг розуміє відсутність насильства, тобто перебування суб'єкта поза безпосереднім конфліктом із самим собою або з іншими суб'єктами. Натомість, позитивний мир науковець визначає як суспільство, в якому існують політичні, соціальні та економічні відносини, а також інституційні механізми, що підтримують справедливість, рівність, інклюзію, діалог, співпрацю і соціальну справедливість. Тому позитивний мир розвивається за рахунок культивування й поширення соціальних цінностей та нормативних положень миробудування, що сприяють подоланню конфліктів ненасильницьким способом (Galtung, 1975).

На додаток до зазначених концепцій освіти для миру, Й. Гальтунг уперше розвиває концепції забезпечення миру (peacekeeping), миротворчості (peacemaking) та миробудування (peacebuilding) на інституційному рівні як відповідь на посилення в міжнародному просторі насильницьких конфліктів. Відповідно до концепції забезпечення миру, запобігання насильству здійснюється шляхом використання



загрози силового врегулювання конфлікту. Дієвим прикладом імплементації такої концепції є розташування миротворців ООН між сторонами бойових дій. Натомість миротворчість – це використання інструментів посередництва і переговорів між лідерами для обговорення можливих ненасильницьких методів вирішення конфлікту, що триває. Водночас, концепція миробудування передбачає використання потужностей організацій і коаліцій для відновлення постконфліктного суспільства, реконструкції інфраструктури і сприяння примиренню між противниками (Galtung, 1976). В освітніх програмах і підручниках з освіти для миру та запобігання конфліктів концептуальні ідеї Й. Гальтунга використовуються для обґрунтування принципів організації й ефективних педагогічних засобів миробудування, творчого вирішення проблем і розбіжностей за допомогою посередництва (Kester, 2013).

Звернемося до досвіду ООН як провідної у глобальному масштабі організації, що провадить ґрунтовну дипломатичну діяльність у галузі освіти, одним із напрямів якої є миробудування. Місію забезпечення миру та врегулювання конфліктів у межах міжнародної організації здійснюють, зокрема спеціально створені університети, в яких діють освітні програми PACS. Ці програми розроблені експертами ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Комісаріату ООН у справах біженців у співпраці з провідними фахівцями Світового банку, Організації економічного співробітництва і розвитку, Європейського Союзу. До структури університетів ООН відносяться заклади вищої освіти, що відповідають за навчання працівників ООН і проведення політико-орієнтованих досліджень, а саме: Коледж персоналу ООН (UNSSC), Інститут навчання і досліджень (UNITAR), Інститут досліджень роззброєння (UNIDIR), Науково-дослідний інститут сталого розвитку (UNRISD), Університет ООН (UNU) у Токіо (Японія), Університет ООН (UPEACE) у Сан-Хосе (Коста-Ріка). Інститут навчання і досліджень, Інститут досліджень роззброєння, Науково-дослідний інститут сталого розвитку є науково-дослідними установами, що здійснюють дослідження з актуальних питань порядку денного ООН. Метою цих інститутів є продукування експериментально-підтверджених знань для прийняття виважених політичних рішень. Університети ООН у Токіо та Сан-Хосе – це установи післядипломної освіти, освітні програми яких передбачають навчання студентів на магістерському рівні щодо місії, структури, філософії та дипломатичних практик установ ООН, а також методів трансформації конфліктів для вирішення проблем, пов'язаних з (не)безпекою, миробудуванням, захистом прав людини, сталим розвитком, міжнародним правом (Kester, 2017).

Аналіз освітньої діяльності університетів ООН дав змогу дійти висновку про наявність двох найпоширеніших моделей освіти для миру: модель «Пелюстки квітки» (Toh, 2004) та модель «Навчання скасування воєн» (Reardon, Cabezudo, 2002). Модель шестипелюсткової квітки ґрунтується на положеннях експериментальної й критичної педагогіки Джона Дьюї та Пауло Фрейре; передбачає чітку критику глобалізації й неолібералізму як соціальних і політичних структур, що сприяють бідності, конфліктам та війнам. Модель спирається на чотири принципи емансипаційної педагогіки, які покладено в основу викладання освіти для миру та врегулювання конфліктів за концепцією PACS: 1) цілісне розуміння проблеми; 2) діалог; 3) цінність справжнього навчання; 4) критичні повноваження (Toh, 2004).

Другою моделлю є навчання скасування воєн, що розроблена Глобальною кампанією за освіту для миру (Global Campaign for Peace Education). Ця модель наголошує на чотирьох складових навчання миру: 1) глибинні причини війни і

культури миру; 2) міжнародне право та відповідні інституції; 3) управління конфліктами; 4) глобальне роззброєння (Reardon, Cabezudo, 2002). На відміну від першої моделі, вона підкреслює важливість діяльності міжнародних організацій та верховенства міжнародного права. Модель ґрунтується на принципах міжнародного права, представницької демократії, підходу «культури миру». Вона краще інституціоналізована в університетах ООН, ніж модель «пелюстки квітки», яка зорієнтована на забезпечення локальних потреб.

Варто зазначити, що проаналізовані моделі, як правило, використовуються у поєднанні, оскільки це дозволяє запропонувати широкий концептуальний підхід для інтерпретації змісту та методик освіти для миру в університетах ООН. Попри те, що обидві моделі були розроблені в різних соціальних контекстах, кожна з них зацікавлена на забезпечення цілісного й систематичного миробудування та діалогу як педагогічних цілей, для досягнення яких застосовуються міждисциплінарний і мультикультурний підходи, а також принципи ненасильницької взаємодії, що спрямовані на боротьбу з прямим насильством, культурою війни та небезпекою людства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Alger C. (2007). Peace studies as transdisciplinary project. *Handbook of peace and conflict studies*. New York, NY: Routledge, 299–318.
2. Bajaj M., Hantzopoulos M. (2016). Peace education: International perspectives. New York, NY: Bloomsbury.
3. Galtung J. (1975). Peace: Research, education, action. *Essays in peace research*, Vol. 1. Copenhagen, Denmark: Christian Ejlertsen.
4. Galtung J. (1976). Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking and peacebuilding. *Essays in peace research*, Vol. 2. Copenhagen, Denmark: Ejlertsen, 282–304.
5. Kester K. (2013). Peace education: An impact assessment of a case study of UNESCO APCEIU and UPEACE. *Journal of Peace Education*, 10, 157–171.
6. Kester K. (2017). The Case of Educational Peacebuilding Inside the United Nations Universities: a Review and Critique. *Journal of Transformative Education*, 15 (1), 59–78.
7. Reardon B., Cabezudo A. (2002). Learning to abolish war. New York, NY: Hague Appeal for Peace.
8. Toh S.-H. (2004). Education for international understanding toward a culture of peace: A conceptual framework. In V.F. Cawagas (Ed.) *Education for international understanding toward a culture of peace: Teachers resource book*. Seoul, South Korea: UNESCO-APCEIU, 7–22.
9. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1995). Declaration and integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy. Paris, France: UNESCO.

## **СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ІНДИКАТОРИ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ЕСТОНІЇ)**

**Ключові слова:** освіта впродовж життя; стратегія навчання впродовж життя; індикатори досягнення цілей стратегій.

Стратегічні документи з розвитку освіти впродовж життя являють собою науково обґрунтовані документи, при укладанні яких ураховано інтереси всіх цільових груп населення. Їх розроблення здійснюється на основі залучення широкого кола різних партнерів із різних секторів суспільства – державного, комерційного, громадського [1]. Документи стратегічного планування дозволяють проєктувати регіональний та/або місцевий розвиток як процес послідовних і стійких змін у місцевому середовищі, що сприяє позитивним змінам умов (укладу) життя територіальної громади, які можна оцінити об'єктивно – через систему соціально-економічних показників, а також суб'єктивно – через безпосереднє відчуття членами спільноти рівня особистого комфорту [2], сприяють забезпеченню потреб роботодавців регіонів у кваліфікованих кадрах, розширенню можливостей зайнятості, професійної самореалізації та вдосконалення особистості упродовж життя відповідно до індивідуальних інтересів, потреб регіональної економіки тощо [4].

У положеннях національних і зарубіжних стратегічних документів у сфері освіти і навчання одним із провідних пріоритетів визначено освіту, а стратегічною метою державної політики у сфері освіти – підвищення доступності якісної освіти, що відповідає сучасним вимогам і потребам економіки, суспільства та кожного громадянина. Привернемо увагу до «Естонської стратегії навчання впродовж життя 2020» (далі – Стратегії). Цілі та засоби Стратегії суголосні цілям, які пов'язані зі сферою освіти, що зафіксовані у програмі конкурентоспроможності «Естонія 2020», державній стратегії сталого розвитку Естонії «Стійка Естонія 21», а також відповідають політиці безпеки Естонії. У документі йдеться про те, що навчання має стати невід'ємною складовою активної життєвої позиції представників усіх вікових груп – дітей, молоді та дорослих [5, р. 3].

Як відомо, запорукою успішного та ефективного досягнення запланованих цілей, візуалізованих у документах стратегічного планування, є грамотна організація моніторингу та оцінки. Тому організувати моніторинговий процес необхідно так, щоб чітко забезпечити алгоритм його виконання та визначити: об'єкти процесу моніторингу: загальну соціально-економічну ситуацію чи стан реалізації конкретних програм стратегії; перелік показників, індикаторів, які підлягають спостереженню та оцінці; періодичність збору та аналізу даних; відповідальну особу (структуру), яка буде проводити моніторинг, накопичення та передавання даних, форму й спосіб контролю; хто саме і за який час має проаналізувати зібрану інформацію, та в якому вигляді і кому будуть надаватися результати; хто саме і як буде опрацьовувати отримані дані, надавати висновки і готувати пропозиції; як фінансуватимуться заходи з моніторингу та оцінки [3, с. 104]. У контексті нашого наукового пошуку

проаналізуємо індикатори досягнення цілей «Естонської стратегії навчання впродовж життя 2020» (табл. 1).

Таблиця 1

Індикатори досягнення цілей  
«Естонської стратегії навчання впродовж життя 2020» [5, р. 3, 21-23]

<b>Індикатори досягнення цілей Стратегії</b>		
<b>Назва</b>	<b>Передбачений (цільовий) рівень</b>	<b>Початковий рівень</b>
1. <i>Ступінь участі дорослих</i>	20% (2020)	12,9% (2012)
2. <i>Частка дорослих осіб віком 25 – 64 роки без спеціальної та професійної освіти</i>	Не більше 25% (2020)	30,3% (2012)
3. <i>Частка осіб віком 18 – 24 роки, які не навчаються, з низьким рівнем освіти</i>	Менше 9% (2020)	10,5% (2012)
4. <i>Частка учнів із уміннями на вищому рівні:</i> - <i>грамотність читання</i> - <i>математична грамотність</i> - <i>природничонаукова грамотність</i>	10% (2020)	8,4% (2012)
	16% (2020)	14,6% (2012)
	14,4% (2020)	12,8% (2012)
5. <i>Ступінь професійної (трудової) зайнятості осіб віком 20–34 роки, які завершили навчання 1-3 роки тому</i>	Не менше 82% (2020)	73,9% (2012)
6. <i>Частка осіб у віці 16-74 роки, які володіють комп'ютерною грамотністю</i>	80% (2020)	65% (2012)
7. <i>Середня заробітна плата вчителів загальноосвітніх шкіл порівняно з середньою зарплатою працівників із вищою освітою в Естонії</i>	≥1,0	0,64% (2011)
8. <i>Задоволеність зацікавлених сторін навчанням впродовж життя</i>	Ступінь задоволеності підвищився	

Отже, йдеться про індикатори, які відображають кількісні показники, що характеризують якісні ознаки фіксованого аспекту освітніх явищ і процесів. На відміну від звичайних показників, індикатори слугують точним й об'єктивним вимірником для співставлення фактичного стану освітніх процесів і запланованих цілей розвитку. Вони покликані якнайвичерпніше розкрити рівень реалізації основних цілей стратегії розвитку освіти у запланований період. З-поміж восьми ключових індикаторів досягнення цілей «Естонської стратегії навчання впродовж життя 2020», як свідчить аналіз наведеної таблиці, шість пунктів стосуються освіти дорослих як складової освіти впродовж життя, що посилює актуальність окресленої сфери освіти і навчання. Акценти щодо навчання дорослих як унаочнення андрагогічних актуалітетів освіти впродовж життя є своєрідним трендом у

стратегічному плануванні у сфері ціложиттєвого навчання, а власне положення щодо розвитку освіти дорослого населення є невід’ємною складовою зарубіжних стратегій розвитку освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О.В. Освіта дорослих у регіональних документах стратегічного планування: на шляху до сталого розвитку суспільства в Україні // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук’янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. – Київ, 2021. – Вип. 1 (19). – С. 19-36. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.19-36](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.19-36).
2. Берданова, О.В., Вакуленко, В.М., Валентюк, І.В., Ткачук, А.Ф. Стратегічне планування розвитку об’єднаної територіальної громади: навч. посіб. Київ, 2017. – 121 с.
3. Планування розвитку територіальних громад. Навчальний посібник для посадових осіб місцевого самоврядування / Г. Васильченко, І. Парасюк, Н. Єременко / Асоціація міст України – К.: ТОВ «ПІДПРИЄМСТВО «ВІ ЕН ЕЙ», 2015. – 256 с.
4. Стратегічний план розвитку регіональної системи професійної (професійно-технічної) освіти Запорізької області на 2021-2027 роки. – Запоріжжя, 2020. URL: [https://www.zoda.gov.ua/files/WP\\_Article\\_File/original/000151/151313.pdf](https://www.zoda.gov.ua/files/WP_Article_File/original/000151/151313.pdf)
5. The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020. – Tallinn 2014. – 26 p.

**Бабушко Світлана**

Національний університет фізичного виховання і спорту України,  
м. Київ

**Соловей Людмила**

Київський університет імені Бориса Грінченка,  
м. Київ

### ВИКЛАДАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У ЗВО УКРАЇНИ

**Ключові слова:** інтегроване навчання змісту та мови, англійська мова, фахові дисципліни, заклади вищої освіти, Україна.

Роль англійської як однієї з міжнародних мов спілкування визнана у всьому світі. Однак, завдяки процесам глобалізації, англійська мова займає унікальне становище, оскільки поступово набуває статусу «провідної глобальної мови» [1]. Особливо помітним її статус стає в освітньому середовищі закладів вищої освіти (ЗВО) в усьому світі. Попит ринку праці на фахівців різних спеціальностей зі знанням англійської мови привів до конкуренції ЗВО, які почали пропонувати все більше освітніх програм з повним чи частковим викладанням предметів англійською мовою. Не залишилися осторонь і вітчизняні заклади освіти. Все більше університетів України пропонують студентам обирати англійськомовні освітні програми, чи, принаймні, низку навчальних дисциплін в межах обраної освітньої програми, що буде викладатися англійською мовою. Ця освітня технологія навіть отримала власну назву «англійська мова як інструмент навчання» (від англ. терміну – English medium

instruction – EMI). Синонімічним є термін «змістово- та мовно-інтегроване навчання» (від англ. Content- and Language-Integrated Learning – CLIL). Важливо відрізнити ці терміни від вже добре відомого «англійська мова за професійним спрямуванням» (English for Specific Purposes – ESP).

З огляду на зазначене, метою виступу є висвітлення відмінностей у використанні двох технологій та окреслення шляхів інтеграції змісту та мови в освітньому середовищі університету.

Попри те, що метою ESP є забезпечення розвитку мовленнєвих навичок студентів та їх готовності до спілкування у сфері свого майбутнього фаху, на практиці виявляється, що під час вивчення цього предмету студенти переважно читають, перекладають та виконують граматичні вправи. У більшості випадків навчальний матеріал підібрано за фахом. Однак, він носить ознайомчий характер і недостатньо поглиблює знання студентів з фаху й розкриває його особливості. Тому проблема змісту набуває актуальності й потребує вирішення. Крім того, доволі часто сформувати навички професійної комунікації в межах вивчення ESP не вдається. Причина банальна – недостатній обсяг годин на вивчення ESP. У більшості вітчизняних ЗВО на немовних спеціальностях англійську мову викладають на перших двох курсах університету 2 години на тиждень. Для збільшення годин на опанування англомовними навичками доцільним є введення в освітню програму кількох фахових навчальних дисциплін, мовою, викладання яких стане англійська.

Зважаючи на окреслені проблеми, ефективним інструментом їх вирішення у вітчизняних ЗВО може стати інтеграція змісту і вивчення іноземної мови, у нашому випадку англійської, в межах фахових дисциплін. Іншими словами, англійська мова використовується як цільова мова для передачі змісту [2]. Такий підхід дозволяє задовольнити потреби студентів щодо опанування навичками іншомовного спілкування в різноманітних контекстах майбутнього фаху.

Аналіз власного досвіду та досвіду колег з провідних вітчизняних університетів дав підстави для визначення основних напрямів, які допоможуть успішно впроваджувати технологію інтегрування змісту та іноземної (англійської) мови в освітній процес ЗВО:

змістове наповнення – викладач має добре знати зміст предмету, який він викладає;

загальна педагогіка та методика викладання – викладач повинен знати педагогічні принципи, ефективні педагогічні технології та методи навчання, вміти їх застосовувати в освітньому процесі; вільно комбінувати і використовувати різноманітні методи оцінювання студентів, а саме набуті ними знання та сформовані мовленнєві навички;

вивчення другої мови як іноземної – викладач має розуміти особливості вивчення студентами англійської мови як іноземної, постійно розширювати свої знання з різноманітних методик її викладання задля того, щоб стати не просто викладачем іноземної мови, а бути фасилітатором освітнього процесу;

методика викладання англійської мови – викладач повинен знати і вміти використовувати різні методи розвитку 4-х іншомовних навичок студентів: читання, письмо, слухання і мовлення;

відбір навчальних матеріалів та їхня адаптація до цілей курсу: викладач повинен вміти вибрати з обширного масиву інформації необхідні матеріали,

адаптувати їх до наявного мовного рівня своїх студентів задля повного задоволення їх мовленнєвих потреб.

Визначені шляхи не є вичерпними. Вони можуть вважатися відправними точками. Саме з них доцільно розпочинати впровадження технології CLIL в освітнє середовище вищої школи.

Переваги використання цієї освітньої технології в підготовці сучасних фахівців зі знанням фахової англійської мови є очевидними і цілком закономірними, зокрема: використання інноваційних методів навчання, різноманітних форм інтеракції учасників освітнього процесу, знайомство з фаховою інформацією на англійській мові, розуміння студентами навчальних цілей, занурення в майбутню професію через виконання навчальних завдань, використання набутого власного досвіду роботи з фаху під час різних видів практик, використання автентичних навчальних матеріалів з фахових дисциплін та ін.

Разом з тим, освітня технологія CLIL висуває й серйозні виклики перед студентами викладачами вищої школи. Спільними труднощами є недостатні знання фахових предметів рідною мовою, скутість, сором'язливість і побоювання виступати перед аудиторією англійською мовою, які зумовлені недостатньо високим рівнем англійської мови. Причому для викладачів ця проблема є подвійною: недостатній рівень володіння англійською мовою для більшості викладачів спеціальних фахових дисциплін і незнання викладачами англійської мови особливостей фахової підготовки. Крім того, типовими викликами для викладачів стала відсутність відповідної підготовки з реалізації інтегрованого вивчення змісту та мови, нерозробленість навчально-методичного забезпечення для викладання фахових дисциплін англійською мовою, значне збільшення часу на підготовку до занять та ін. Для студентів – більше прикладених зусиль для розуміння змісту заняття, тобто інтенсивніша розумова праця, складнощі з розумінням автентичного фахового матеріалу та ін. Питання викликів використання технології інтеграції змісту та мови в межах фахових дисциплін, а також шляхів їх подолання можуть стати перспективами подальшого дослідження.

Таким чином, змістово- та мовно-інтегроване навчання має значний потенціал у вищій школі. Реалізація цього підходу принесе значну користь учасникам освітнього процесу, як студентам, так і викладачам. Окреслення відправних точок уможливить активніше впровадження технології CLIL в освітній простір вітчизняних ЗВО та дозволить використати її переваги на користь студенту, викладачу, університету, суспільству.

## ЛІТЕРАТУРА

1. McDougald, J.S. (2017). Language and content in higher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(1), 9-16. doi:10.5294/laclil.2017.10.1.1
2. Merino, J. A., & Lasagabaster, D. (2018). The effect of content and language-integrated learning programmes' intensity on English proficiency: A longitudinal study. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 18-30. doi: <https://doi.org/10.1111/ijal.12177>

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВИТИ ТРЕТЬОГО (PHD) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВИТИ З ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК: ДОСВІД КАНАДИ**

**Ключові слова:** професійна підготовка, здобувач вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти, освітні, педагогічні науки, Канада.

В умовах модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти з метою підвищення якості надання освітніх послуг здобувачам освіти актуалізується питання вивчення аналогічного іноземного досвіду. Під час розроблення освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки» в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка було враховано позитивні здобутки закладів вищої освіти США та Канади в підготовці здобувачів вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти з освітніх, педагогічних наук.

У межах даної розвідки вважаємо за доцільне зосередитися на досвіді підготовки здобувачів вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти з відповідної галузі в Університеті Британської Колумбії (Канада).

Означений заклад вищої освіти пропонує освітньо-наукову програму підготовки здобувачів вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти з освітніх досліджень (PhD in Educational Studies), що являє собою орієнтовану на дослідження докторську програму для здобувачів вищої освіти за такими напрямками, як освіта дорослих і громад та громадські рухи (adult and community education and social movements); громадянство та права людини (citizenship and human rights); безперервна професійна освіта (continuing professional education); культурна політика, критичний мультикультуралізм і феміністичні дослідження (cultural politics, critical multiculturalism and feminist studies); освітнє лідерство та політика (educational leadership and policy); епістемологія (epistemology), етика і політична філософія (ethics, and political philosophy); справедливість в освіті (за ознаками раси, інвалідності, статі, класу та сексуальної приналежності) (equity in education (on the axes of race, disability, gender, class, and sexuality)); освіта корінних народів (Indigenous education); міжнародна освіта та порівняльна педагогіка (international and comparative education); медіа, популярна культура та представництво або молодь і діти в школах, сім'ях і громадах (media, popular culture and representation or youth and children in schools, families, and communities) [1].

Освітньо-наукова програма з освітніх досліджень розрахована на 4-6 років навчання, з яких перші два роки здійснюється навчальна діяльність, тоді як наступні 2-4 роки – наукова, тобто проведення наукового дослідження та написання дисертації.

Обов'язковими для всіх здобувачів вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти є три докторських семінари. Метою першого докторського семінару (EDST 601A) є допомога здобувачам-початківцям в ознайомленні з освітньою програмою, вимогами до здобувачів PhD ступеня, а також теоретичними засадами суспільних наук



у галузі освіти. Другий докторський семінар (EDST 601B) знайомить студентів із позитивістськими, інтерпретаційними, історичними та філософськими методами, а також висвітлює сучасні методологічні проблеми в освітніх дослідженнях. Третій докторський семінар (EDST 602) торкається проблем написання наукових робіт, підготовки до комплексних іспитів та пропозицій дисертацій.

Крім докторських семінарів, докторанти вивчають курси в межах своєї спеціалізації. Курси обираються за погодженням із консультантом або програмно-консультативним комітетом (program advisory committee). Курси спеціалізації повинні бути завершені на першому році освітньо-наукової програми.

Крім того, здобувачі зазвичай вивчають додаткові курси поза межами їхньої спеціалізації задля ширшого та глибшого розуміння сучасних освітніх теорій.

Усі здобувачі вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти повинні успішно скласти комплексний іспит після вивчення курсів та перед тим, як представити свою дослідницьку пропозицію. Іспит готується науковим консультантом здобувача або комісією з наукового консультування (research supervisory committee). Детальну інформацію про механізм іспиту та варіанти формату іспиту можна отримати у консультантів або асистента кафедри.

Результатом навчання за освітньо-науковою програмою з освітніх досліджень Університету Британської Колумбії є дисертація на здобуття ступеня доктора філософії, що є оригінальним дослідженням у галузі спеціалізації здобувача. Докторанти розробляють дослідницькі пропозиції, які мають бути затверджені комісією з наукового консультування у складі наукового керівника та не менше двох інших членів комісії. Члени комісії з наукового консультування забезпечують керівництво студентом, читають та вносять пропозиції до проекту дисертації, беруть участь у підсумковому усному екзамені.

Таким чином, досвід організації освітньо-наукової програми для здобувачів вищої освіти третього (PhD) рівня вищої освіти в Університеті Британської Колумбії містить низку позитивних концептуальних ідей, які можуть бути творчо імплементовані у процес підготовки здобувачів вищої освіти в українських ЗВО.

## ЛІТЕРАТУРА

1. The University of British Columbia. Doctor of Philosophy in Educational Studies (PhD) [Electronic resource]. URL: <https://www.grad.ubc.ca/prospective-students/graduate-degree-programs/phd-educational-studies#:~:text=The%20PhD%20in%20Educational%20Studies,education%3B%20cultural%20politics%2C%20critical%20multiculturalism.>

## ОСВІТА В РЕАЛІЯХ ВІЙНИ: ТЕРМІНОПОЛЕ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

**Ключові слова:** освіта, війна, надзвичайна ситуація, термін, міжнародна організація.

Реалії війни внаслідок безпрецедентного нападу РФ на Україну формують нові характеристики української системи освіти – гнучкість, адаптивність, відкритість до напрацьованих концептів і практик, що визначають функціонування освіти в нових реаліях. Важливим у цьому контексті є запровадження до наукового обігу базової термінології, що формує термінополе освіти в умовах війни та кризових ситуацій. Лідерами у розробленні такої термінології є: Глобальна коаліція на захист навчальних закладів від нападів (Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA)), Міжвідомча мережа освіти в надзвичайних ситуаціях (Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE)), Фонд «Освіта не може чекати» (Education Cannot Wait (ECW)), які функціонують за підтримки ООН, ЮНЕСКО, ЄС. До базових термінів відносимо:

**Військове використання шкіл** – визначає широкий спектр дій, що стосується використання збройними силами або збройними групами фізичного простору школи для підтримки військових дій тимчасово чи протягом тривалого часу. Включає, але не обмежується, використання шкіл як військових казарм, сховищ зброї та боєприпасів, командних пунктів, оборонних позицій, спостережних пунктів, вогневих позицій, центрів для допитів та утримання під вартою, навчальних закладів та полігонів для вербування (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

**Захист прав дитини** – свобода від усіх форм жорстокого поводження, експлуатації, зневаги та насильства, включаючи цькування; сексуальну експлуатацію; насильство з боку однолітків, вчителів чи іншого педагогічного персоналу; стихійні лиха; зброю та боєприпаси; наземні міни і боєприпаси, що не розірвалися; озброєний персонал; місця перехресного вогню; політичні та військові загрози; вербування до збройних сил або збройних угруповань (INEE, 2010).

**Напади на заклади освіти** – будь-яка загроза або фактичне застосування сили щодо учнів, вчителів, науковців, допоміжного персоналу (наприклад: прибиральників, водіїв автобусів), навчальних корпусів та будівель, ресурсів або потужностей (включаючи шкільні автобуси). Напади здійснюються збройними силами, іншими силами державної безпеки чи недержавними збройними угрупованнями з політичних, військових, ідеологічних, сектантських, етнічних чи релігійних мотивів ( GCPEA, 2021).

**Освіта в надзвичайних ситуаціях** – якісні можливості навчання для будь-якого віку в умовах кризи, включаючи розвиток дітей раннього віку, початкову, середню, неформальну, технічну, професійно-технічну, вищу освіту та освіту дорослих. Освіта в надзвичайних ситуаціях забезпечує фізичний, психосоціальний та когнітивний захист, який може підтримувати та врятувати життя (INEE, 2010).

## ЛІТЕРАТУРА

1 European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>

2. GCPEA. (2021). Toolkit for Collecting and Analyzing Data on Attacks on Education. <https://9ehb82bl65d34vylp1jrlfy5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/Toolkit-for-Collecting-and-Analyzing-Data-March-2021.pdf>

3. INEE. (2010). Минимальные стандарты образования: Готовность, Программа, Восстановление. [https://inee.org/sites/default/files/resources/ INEE\\_Minimum\\_Standards\\_Handbook\\_2010\\_Russian.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/ INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_Russian.pdf)

Лучанинова Ольга

ННІ «Інститут промислових і бізнес технологій»,  
м. Дніпро

## ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНО-ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

**Ключові слова:** глобалізаційно-інтеграційні процеси, фахова підготовка, професійна компетентність.

Україна завжди знаходиться в центрі всіх трансформаційних процесів. Під головний вектор світового розвитку підлаштовується національна економіка й освіта, яка готує фахівців. Інтеграційні процеси впливають на утворення нової якості університетів, створення нових об'єднань як цілісних структур вищої освіти.

Глобалізаційно-інтеграційні процеси в освіті мають свої закони, хоч вони і обумовлені світовими трендами в освіті, а національна вища освіта має свою специфіку, вплив державницьких рішень, особливості в умовах карантину й воєнного стану, зумовлює поєднання попиту ринку праці та інноваційних засад у професійній освіті.

Освіта є сьогодні об'єктом глобалізації, а суспільство має адаптувати систему вищої освіти і не тільки до глобалізаційних викликів та вимог.

Здійснюється моніторинг попиту певного типу фахівців на глобальних ринках праці, активізується принцип інтернаціоналізації вищої освіти як показник її реформ. Інтеграційні процеси торкнулися всіх рівнів і ланок вищої освіти: уніфікація навчальних планів, системи оцінювання, стажування викладачів, конвергенція освітніх програм, мобільність.

Процес інтеграції вищої освіти України у світову спільноту розпочався з підписання Болонської декларації. Автономність університетів пришвидшує перехід від моделі 2.0 Гумбольдтівського типу до моделі 4.0.

Неперервна освіта, освіта протягом життя, неформальна та інформальна освіти, змішане та дистанційне навчання стали сьогодні прикладом практик

інтеграційних процесів у професійній педагогіці. Фахова підготовка здобувача вищої освіти має амбіалентний характер, бо разом із професійними компетентностями виступає гарантом формування студентської особистості, формує професійний потенціал суспільства.

Освітній процес для здобувачів вищої освіти сьогодні особливий через багато причин, але держава й кожний заклад вищої освіти сприяють успішному завершенню цього року. Але навчання не закінчується: суспільство задіяно в глобалізаційних процесах, які диктують свої умови входження в професію, суспільні відносини. Фактом, який не потребує перевірки життям, є участь студентів у наукових проектах, інноваційні відкриття в яких впливають на технологічну й економічну галузі у суспільстві. А самі студенти є рушійною силою глобалізаційних процесів завдяки мобільності, яку пришвидшили сумні події в Україні.

Здобуття вищої освіти, праця, знову навчання як удосконалення здобутих знань та навичок або придбання нових на базі основних професійних, і знову нова робота. І цей шлях стає безперервним, як і постійний розвиток молодої людини як особистості.

Змінюється освітня парадигма, її стратегічний вектор: під час підготовки маємо орієнтуватися не стільки на професійну підготовку, скільки готувати до навчання впродовж усього життя. Студент як особистість наділений соціальними якостями, необхідними йому для життя у суспільстві. У своїй професійній діяльності викладач має побудувати траєкторію підготовки студента за парадигмою від людини знаючої до людини компетентної [3].

Що для цього треба зробити викладачу під час освітнього процесу? Які методи і форми навчання, педагогічні технології використовувати? Це може бути контекстне навчання, мотиваційні завдання, рефлексійні вправи, поєднання методів диспуту і коучингу, квазіпрофесійної діяльності та групової роботи під час кейс-методу, мистецтво печатки куча – все як поєднання ідеї навчання і життя. Вміння студента постійно переключатися на різні форми і методи навчання дозволить йому постійно розвиватися, легко вбудовувати свої навички у нові професії.

Викладач має використовувати сучасні форми і засоби професійної підготовки здобувачів вищої освіти, які б сприяли формуванню не тільки професійних компетентностей, а й лідерству і соціальному впливу; стресостійкості і гнучкості; навичкам вирішення проблем будь-якої складності (траблшутинг); сервісній орієнтації; системному аналізу; веденню переговорів і вмінню переконувати [4].

Не менш важливим аспектом професійної підготовки студентів є оволодіння не тільки інтегральною компетентністю, а й особистісні якості, софт-скіле або м'які навички. Фактом є те, що роботодавців більше цікавлять фахівці, які вже мають розвинуті м'які навички, зможуть виконати поставлені завдання в команді, показуючи при цьому креативність, лідерські якості, уміння бачити перспективу на нульовому етапі проекту тощо.

Зазначимо, що сьогодні активне навчання студента та навчальні стратегії - політика закладів вищої освіти на майбутнє, бо треба навчити вчитися як учнів, так і студентів, яким доведеться у житті змінити не одну професію через її неактуальність або незатребуваність.

Дистанційна освіта стала важливим засобом розв'язання геополітичних завдань, а сучасному суспільству потрібна масова якісна освіта [1]. Разом із тим викладачеві треба докласти багато професійних знань, умінь, особистісних якостей,

щоб навчити студента вмінню вчитися як четвертому виміру освіти [2]; перспективному мисленню як умінню бачити кінцевий результат; дизайн-мисленню як умінню створювати нові рішення; умінню постійно адаптуватися й змінювати свою професію за вимогами свого місця роботи або нового виробництва.

Отже, глобалізаційно-інтеграційні процеси у вищій освіті розкривають приховані потенційні можливості професійної діяльності викладача, спонукають його інтегруватися в європейську освітянську спільноту, сприяють фаховій підготовці здобувачів відповідно до європейських стандартів. Уже сьогодні нашу студенти показують рівень професійної підготовки, беруть участь у міжнародних проектах, виробничих кейсах, виборюють призові місця на конкурсах, чим викликають зацікавленість стейкхолдерів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс. 3-є вид. Харків : НТУ “ХПІ”, Торсінг, 2002. 320 с.
2. Лучанинова Ольга Дистанційне навчання як світовий освітній тренд: реалії та перспективи для ЗВО України «Імідж сучасного педагога» №1 (202), 2022. С. 5-10.
3. Лучанинова О. П. Формування особистості студента засобами мистецтва як дискурсивна практика зі створення смислу Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (18 листопада 2021 р. / 14 квітня 2022 року). Дніпро: Акцент ПП. 2021. 289 с. С.239-244.
4. Future of Jobs Survey 2020 року, World Economic Forum <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2020/12/WEF-future-of-jobs-report-2020-zahidi.htm>

**Маньковська Руслана**

Інститут історії України НАН України,  
м. Київ

### МУЗЕЙНИЙ ФАКТОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ІНТЕГРАЦІЇ

**Ключові слова:** освітній процес, музей, музейна педагогіка, розвиток особистості.

Російсько-українська війна 2022 р., яку веде нині Україна, особливо загострила одну із суспільнозначимих проблем щодо освітнього сектору як стратегічно важливої сфери розвитку держави і суспільства, тісно пов'язаної з питаннями національної безпеки. Процес модернізації освітньої парадигми в Україні закладено в Законі України «Про освіту» (2017 р.) [1], в якому означена перспектива системної трансформації української освіти для створення інноваційно-інтелектуального середовища і формування національно свідомого та суспільно активного громадянина держави.

Вважаємо, що визначальним у сучасній системі освіти має стати гуманітарний сегмент, якому, на превеликий жаль, приділялося не достатньо уваги в довоєнний час. Переконані, що викладання суспільних і гуманітарних дисциплін у закладах вищої

освіти та загальноосвітніх навчальних закладах необхідно поглиблювати та удосконалювати. Зміст і якість гуманітарному блоку навчального процесу має відповідати вимогам сучасного суспільства та сприяти формуванню особистості інноваційного типу. Зокрема історичні дисципліни є основним джерелом продукування світоглядних цінностей молоді, допомагають сформувати структуроване історичне знання, забезпечити цілісне ставлення молодих громадян держави до історичного процесу, сприяють відродженню в них історичної пам'яті, формуванню історичної свідомості.

Важливим інструментом удосконалення духовних засад молодих людей, утвердження їхніх гуманістичних цінностей, формування суспільної свідомості виступає музей як соціокультурний інститут. Зауважимо, що пріоритетний напрям державної музейної політики щодо активного входження музеїв у соціокультурний простір увійшов до проєкту «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р.», розробленого науковцями Секції суспільних і гуманітарних наук НАН України. У ньому наголошувалося на соціотворчій силі закладів культури, включенні їх в суспільне життя та доступності для вивчення й масового сприйняття [3].

Зміни музейної парадигми, що відбуваються в світі впродовж останніх десятиліть, значно трансформували суспільну суть музеїв. Заклади своїм пріоритетом обирають відвідувача і налагодження ефективних форм комунікації з ним. Музейна комунікація формує інноваційні підходи, методи і способи у взаємодії з відвідувачем, що напрацьовані в міждисциплінарному напрямі з музейної педагогіки. Пов'язуючи воєдино музеєзнавство, педагогіку та психологію, музейна педагогіка, як наукова дисципліна, розглядає музей як освітню систему. Через свій міждисциплінарний характер вона оперує категоріями музеєзнавства та психолого-педагогічних дисциплін.

Як комплексна сфера діяльності, музейна педагогіка актуалізує освітні функції музеїв, модернізує систему музейної освіти, впливає на відвідувача, через декодування візуалії музейної експозиції розвиває його інтелектуальні можливості та емоційні відчуття, допомагає застосовувати інноваційні педагогічні технології для інтеграції музейництва в освітній процес.

Сучасні музеї і заклади освіти тісно співпрацюють у напрямку формування в молодій людини здібності працювати з першоджерелом, спостерігати за процесами матеріального світу, розвивати художньо-естетичні навички. Основними підходами в музейній педагогіці є ефективне використання таких педагогічних принципів, як системність, наочність, науковість, доступність, спрямованих на формування музейної культури та традиції входження в музейний простір відвідувача, як «людини музейного типу», яке враховує рівень освіти особи, достаток і, головне, її досвід ознайомлення з музеями із дитинства. Культура відвідування музеїв формується з раннього віку людини.

Музей, як специфічний заклад, через предмети-оригінали змушує не лише сприймати інформацію, але і осмислювати її, аналізувати, проводити паралелі, формувати власні висновки, розвиває критичне мислення. Виходячи з цього, з 2019 р. в рамках Міської комплексної цільової програми «Освіта Києва. 2019–2023 роки» Київська Мала академія наук учнівської молоді спільно з науковцями, музейниками, та освітянами впроваджує проєкт «Музейна педагогіка в культурно-освітньому просторі Києва: досвід, проблеми, перспективи», серед завдань якого розробка Стратегії розвитку напрямку «Музейна педагогіка» в Києві на 2025–2030 рр., створення освітньої музейної карти столиці, підготовка музейно-освітніх програм для молоді,

впровадження в навчальних закладах на загальноміському рівні «Музейного дня», вирішення питання про введення в музейних закладах посади музейного педагога та оплати завідувача шкільним музеєм [2].

Музейна педагогіка, як технологія освітньо-виховного процесу, через свої специфічні засоби подає музейну інформацію, методами музейної комунікації сприяє засвоєнню знань, отриманню вмінь та навичок інтелектуальної діяльності, творчо розвиває учасника комунікації, допомагає в змістовному проведенні дозвілля.

Сучасна музейна педагогіка спрямована на ефективну взаємодію музею та молодіжного сектора суспільства, встановлення тривалих і різноманітних контактів з відвідувачами, залучення їх до поповнення та вивчення музейних збірок. Основним змістом музейної педагогіки є занурення особистості в спеціально організоване предметно-просторове музейне середовище та активізація її інтелектуально-творчої діяльності.

Очевидним видається активізація освітньої місії музеїв, що має стати невід'ємним елементом національної музейної політики. На сьогодні фахівцями музейної справи міждисциплінарний напрям музейної педагогіки є достатньо розробленим. Однак, на нашу думку, гуманістичний потенціал музеїв недостатньо ще використовується в музейних практиках. Музейні заклади володіють власною специфічною формою спілкування з відвідувачами, тому особливого значення набуває завдання формування музейної культури в суспільстві, де музейна візуальність, з її закодованою в образах та візуальних метафорах інформацією, стає своєрідним інструментом розвитку та вдосконалення особистості.

Інтеграційні процеси в освітній та музейній галузях сприяють поглибленню навчального процесу та просуванню гуманістичної системи цінностей в молоді, розвивають суспільну свідомість та формують світоглядні ідеали в молодого покоління.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. 2017, № 38–39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Маньковська Р.В. Музейна педагогіка: інноваційна технологія інтелектуального розвитку // Краєзнавство. 2019. № 3. С. 238–251.
3. Проект «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року». URL: <https://irs.in.ua/ua/proekt-koncepciji-gumanitarnogo-rozvitku-ukrajini-na-period-do-2020-roku>

## **FORMATION OF PROFESSIONAL VOCABULARY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**Key words:** foreign language, formation, communicative competence, professional vocabulary, principle.

Knowledge of a foreign language is now treated not only as an attribute of a person's cultural development, but also as a key to future successful career. Development of students' lexical skills should be central in the formation of their communicative competence. The process of mastering special terminology should be carried out on the basis of the most frequent terms related to future profession.

Learning professional vocabulary is often limited to the introduction of new foreign language lexical units in the process of reading special texts as carriers of information being studied. It is obvious that there is the need to optimize the process of learning terminological vocabulary. From a methodical point of view, the process of perception of profile authentic texts is complicated by the peculiarities of their content aspect which is characterized by a significant concentration of specific vocabulary usually unknown to students. The settlement of this problem should be based on close interdisciplinary cooperation, discussion of developed materials with teachers of specialized disciplines, and the rational organization of the educational process on the principle of "from simple to complex".

There are two basic stages in the process of formation of students' professional foreign language vocabulary. At the first, preparatory stage, the selection of educational material is conducted according to such criteria as the authenticity of the text, the relevance of information and relevance to the topic being studied; a text should be professionally oriented, correspond to the stage of study, level of foreign language proficiency, course programs and methodological goals [2]. Thus, in the practice of teaching a foreign language, materials of special academic disciplines, authentic scientific texts in printed or electronic form are used. In addition, a list of special terms on the professional topic is formed and training lexical exercises are developed on this stage.

At the second – formative-developmental stage – the main work on the introduction and practical mastery of previously selected lexical units is done. When working with special texts, students' active and passive vocabulary is expanded, as well as grammatical skills acquired at an earlier stage of learning a foreign language are consolidated [1]. In addition, the potential vocabulary of students is improved as a result of semantization of new vocabulary, which includes words consisting of familiar word-forming elements, words formed by conversion, international vocabulary, derivation of meaning based on contextual language guessing. The development of skills to recognize different meanings of polysemous words, synonyms, lexical compatibility and stylistic differences of words is essential as well.

To sum up, specific foreign language vocabulary learning covers the process of forming a corpus of lexical units to deal with issues relevant to future professions of students. Ensuring constant updating of the studied terminology and its maximum rotation is one of the leading factors that provide an increase in the vocabulary of future specialists.



## REFERENCES

1. Деркач Г. Особливості відбору лексичного мінімуму для активного і пасивного словника студентів факультетів фізичного виховання. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 10. Ч. 2. С. 19–24.
2. Петрушенко О. Особливості застосування термінологічної лексики на заняттях з ділової англійської мови у вищих навчальних закладах економічного профілю. Молодь і ринок. 2012. № 9 (92), С. 115–118.

**Огієнко Олена**

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

## АМЕРИКАНСЬКА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Ключові слова:** забезпечення якості педагогічної освіти, акредитація, модель повного управління якістю, американський університет.

Питання якості вищої освіти і, зокрема, педагогічної освіти, гостро постало у США у 1970-і роки ХХ століття. Поштовхом слугувало відставання американських компаній від японським на міжнародних ринках. До оцінювання якості вищої освіти долучаються стейкхолдери. Суб'єкти, включаючи ринок праці та професійні організації, мали окреслювати рамки компетенцій та університети, які мали визначати місію та стратегію освітніх програм, політику управління якістю [1]. Зазвичай, стейкхолдери дотримуються моделі повного управління якістю (TQM), за якою передбачається якісний вимір для всіх аспектів діяльності університету та ієрархія підходів: акредитаційний огляд, оцінювання за критеріями премії Болдріджа (національна премія за якість США, яка нагороджується на основі оцінки діяльності за певним набором критеріїв: керівництво, стратегічне планування, орієнтація на клієнта, вимір, аналіз та управління знаннями, орієнтація на персонал, орієнтація на процеси, результати), зовнішній огляд, оцінювання програм, аудит менеджменту, основи стратегічного планування. Не дивлячись на різноманітність підходів забезпечення якості пріоритетним залишається акредитація.

Заактуалізуємо на тому, що у США існує два рівня акредитації, яка здійснюється незалежними агентствами, що у своїй роботі керуються принципом колегіальності. Акредитація виконує декілька функцій: забезпечення якості; доступ до федеральних та місцевих фондів; надання впевненості приватному сектору; полегшення трансферу між інституціями. В основу акредитації закладено ряд принципів: вдосконалення академічної якості; демонстрація підзвітності; заохочення самоконтролю і планування змін та необхідності поліпшення; використання доречних і справедливих процедур прийняття рішень; демонстрація постійного перегляду практики; володіння достатніми ресурсами [1; 2].

Серед організацій, які залучені до акредитації виділяють 4 групи організацій: регіональні органи акредитації; національні органи акредитації у сфері вищої освіти; національні органи акредитації з окремих професій; програмі 18 органи акредитації. Акредитація на регіональному рівні відповідає високим освітнім стандартам.

Національну акредитацію за допомогою органів акредитації здійснює Міністерство освіти США. Її основною метою є визначення рівня якості та відповідності стандартам надання федеральних коштів. Університети проходять процедуру акредитації кожні 10 років. Для успішної акредитації важлива наявність і функціонування у закладах вищої освіти внутрішньої структури оцінювання та управління якістю, при чому оцінювання здійснюється самими викладачами, міждисциплінарними командами.

Американська модель забезпечення якості педагогічної освіти інституціонально спирається на такі взаємопов'язані рівні: персональної сертифікації, університету, громади штату, рівень асоціацій коледжів та університетів, професійних об'єднань та органів акредитації, рівень конкурсу премії Болдріджа та федеральний рівень [1; 2; 3].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ільницький Д.О. (2015). Інституційна модель забезпечення якості вищої освіти США. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності*, 2(12), 37-53.
2. Bredillet C.N. (2013). The getting of wisdom: The future of PM university education. *International Journal of Project Management*, 31, 072-1088.
3. Council for Higher Education Accreditation (2015). *CHEA Almanac of External Quality Review*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation.

**Пазюра Наталія**

Національний авіаційний університет  
м. Київ

### ІНШОМОВНА ОСВІТА ДЛЯ МИРУ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ АЗІЇ

В країнах Східної Азії англійська мова стала офіційною мовою країн АСЕАН (Асоціації держав Південно-Східної Азії) та мовою комунікації для представників різних націй [4]. Дві освітні реформи (запровадження англійської мови на рівні початкової школи та використання англійської мови як засобу комунікації у вищій школі) були імплементовані у відповідь на глобалізаційні тренди в цьому регіоні та запиту азійського суспільства. Так як англійська мова є засобом міжнародної та міжкультурної комунікації особлива роль відводиться вчителям англійської мови, оскільки їх підготовка робить внесок у запровадженні мирного існування в світі. Завдяки такому підходу вчителі англійської мови опинились у центрі уваги суспільства. Відповідно, з одного боку з'явилося соціальне замовлення на значну кількість учителів англійської мови, а з іншого – почали посилюватися вимоги щодо їхньої підготовки, оскільки крім необхідного рівня володіння іноземною мовою від них вимагається володіння і іншими компетентностями.

Зарубіжні учені наголошують на необхідності висвітлення у підручниках з англійської мови проблем крос культурної комунікації, толерантного відношення до представників інших культур та збереження миру. Л.Шрам та Е.Глісан вважають, що мова є основним механізмом підтримки соціальних зв'язків у суспільстві. С. Алптекін [1] звертає увагу на важливість запровадження нових педагогічних моделей, які сприятимуть визнанню англійської мови як засобу міжнародної та між культурної комунікації.

Відомо, що загальна мета програм підготовки вчителів – озброєння майбутніх фахівців необхідними педагогічними знаннями, навичками, підходами, методами та технологіями для ефективного здійснення педагогічної діяльності. Б. Блазкез [2, с. 27] зазначає, що учні формують свої уявлення про світ шляхом соціальної взаємодії з учителем й учнями та під час вивчення дисциплін. Однак, якщо проаналізувати освітні програми середньої школи з англійської мови можна дійти висновку щодо відсутності у змісті концепцій прав людини, миру в світі, поваги до інших тощо. І хоча освітніми програмами не передбачається надання учням розуміння таких понять як «права людини», «відповідальність за мир» тощо під час вивчення англійської мови, головна мета у вивченні іноземної мови – навчити краще розуміти представників іншої культури, закласти фундамент для мирного існування в світі, підготувати до мирного життя в глобалізованому світі. Додавання гуманістичного виміру до процесу навчання іноземної мови уможливить усвідомлення майбутніми вчителями своєї соціальної відповідальності. В Східно-азійських країнах на державному рівні було визнано, що здатність учителів виконувати ці функції потребує спеціальних механізмів моніторингу та медіа спостережень у системі освіти [3, с. 105].

Плуролінгвізм та мультикультуралізм стали головною метою діяльності багатьох організацій. Вчителі в азійських країнах виховують учнів для життя у мультикультурному, глобалізованому та мультілінгвальному регіоні, поважаючи як спільні так і відмінні риси азійської культури. З огляду на швидкість глобалізаційних процесів підготовка майбутніх вчителів англійської мови має бути спрямована, крім іншого, на виховання толерантності та мирного існування громадян світу. Отже, покладення в основу освітніх програм майбутніх учителів англійської мови крос культурного та міжнародного підходів є важливим для забезпечення миру.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT, *ELT Journal*, 56, 57-64.
2. Blazquez, B. A. (2007). Reflection as a necessary condition for action research, *English Teaching Forum*, 45, 26-36.
3. Cohen, L. (2010). Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education 2006-2007. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (1), 105-119.
4. Kirkpatrick, A. (2007). Teaching English across cultures: What di English language teachers need to know to know how to teach English, *English Australia Journal*, 23(2), 20-36.

## **ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ У ТУРЕЧЧИНІ**

**Ключові слова:** законодавче забезпечення, інклюзія, інтеграція, спеціальна освіта, Туреччина.

За останні 150 років відбулися значні зміни у навчанні дітей з особливими потребами. Водночас зміни у розумінні та поглядах на навчання цих дітей призвели до зміни ролей шкіл щодо їхньої освіти [4, с. 49]. Зокрема, у Саламанській декларації зазначається, що «кожна школа повинна нести колективну відповідальність за успіх чи невдачу кожного учня. Команда педагогів, а не індивідуальний вчитель, повинна розділяти відповідальність за освіту дітей з особливими освітніми потребами (ООП)» [1].

Зазначимо, що спеціальна освіта – це навчання, яке здійснюється в середовищі, придатному для навчання дітей з обмеженими можливостями за допомогою кваліфікованого персоналу та спеціальних програм розвитку (Ozsoy, 1985). Згідно з іншим визначенням, спеціальна освіта – це вид освіти, який зазвичай надається для незвичайних дітей з особливими потребами, допомагає особам з видатними характеристиками підвищувати свою компетентність до найвищого рівня, запобігає переростанню неадекватності в інвалідність, забезпечує особам з обмеженими можливостями змогу інтегруватися у суспільство, допомагаючи їм бути самодостатніми та розвивати у індивідів навички незалежності та продуктивності (Ataman, 2003; I. Ozurluler Surasi, 1999). Таким чином, спеціальна освіта в Туреччині розрахована не лише на осіб з обмеженими можливостями, а й на високообдарованих. Тому при визначенні спеціальної освіти правильно буде розглядати осіб з обмеженими можливостями як цільову групу [2, с. 94-95; 4].

Водночас діти з ООП повинні навчатися по-іншому, відповідно до їхніх фізичних, інтелектуальних, поведінкових та соціальних потреб. Освітня практика дітей з ООП трансформувалася разом із змінами у розумінні поняття спеціальної освіти. Наприклад, тоді як перші навчальні заклади для дітей з ООП функціонували на базі денних та спеціальних шкіл-інтернатів, сьогодні інклюзивна освіта стала більш прийнятною в усьому світі, включаючи Туреччину. Однак, усе ще точаться дискусії щодо того, як інклюзивну освіту слід розуміти на практиці і чи має вона позитивний або негативний вплив на учнів з та без ООП (Kalambouka et al., 2007) [3, с. 144; 4].

Аналіз проведених науковцями досліджень свідчить про те, що в Туреччині необхідно вдосконалити правові норми щодо спеціальної освіти, оскільки під час підготовки таких вчителів зустрічається чимало проблем (Sikili, 1996). До того ж у цій сфері існує лише обмежена кількість вчителів, тому для спеціальної освіти призначаються вчителі з інших галузей (наприклад, класні керівники). З іншого боку, сім'ям дітей, які потребують спеціальної освіти, не надається необхідна освітня підтримка (Kogucu, 2005) [2, с. 100]. Зокрема, перше положення про спеціальну освіту було введено в дію у 1957 році згідно із «Законом про дітей, яких потрібно захищати». У статті 22 цього Закону зазначено, що Міністерство національної освіти організовує

необхідне забезпечення дітей з ООП (National Education Congress Report, 1999). Друге положення викладено у Законі про початкову освіту та навчання № 222, який був прийнятий у 1961 р. У статті 12 цього закону зазначено, що надання послуг спеціальної освіти має бути забезпечено для учнів з розумовими, фізичними, психологічними, емоційними та соціальними вадами (Senel, 1998).

У статті 4 Закону № 2916, який був опублікований у 1983 р. зазначено, що діти з ООП, які мають відповідні якості, повинні регулярно навчатися у школах разом зі своїми звичайними однолітками. Крім того, у статті наголошується на тому, що спеціальну освіту необхідно розпочинати в ранньому віці (МЄВ, 2000) [4].

У 1990-х роках спостерігалось стрімке зростання інклюзивної освіти. Наприклад, перший Комітет спеціальної освіти був зібраний у 1991 р., на якому були прийняті значні рішення про інклюзивну освіту. Одним із найважливіших рішень було підготувати індивідуальний освітній план (ІОП) для кожної дитини з обмеженими можливостями. Крім того, було вирішено наймати вчителів-дефектологів для навчання дітей з ООП (National Education Congress Report, 1999). Найважливішим досягненням була розробка Положення про спеціальну освіту № 573, опублікованого в 1997 р. Принципами, визначеними цим Законом є: «1) спеціальна освіта вважається незамінною галуззю загальної державної освіти; 2) усі діти з ООП мають бути забезпечені послугами спеціальної освіти незалежно від тяжкості інвалідності; 3) раннє втручання є вирішальним кроком для надання спеціальної освіти; 4) діти з особливими потребами повинні мати доступ до індивідуальних освітніх програм, спрямованих на їх унікальні потреби; 5) діти з особливими потребами мають навчатися в умовах найменш обмежувального середовища разом із звичайними однолітками; 6) професійна освіта та послуги з реабілітації повинні безперервно надаватися дітям з особливими потребами; і 7) відповідними установами для всіх рівнів повинні плануватися освітні послуги для дітей з особливими потребами (Donmez, 2000, цит. за Melekoglu et al, 2008)».

Новітнє положення про спеціальну освіту було опубліковано у липні 2018 року. Цей офіційний документ на 46 сторінках містить положення з багатьох питань спеціальної освіти, зокрема цілі послуг спеціальної освіти, освітнє оцінювання та діагностичні процедури, дошкільне виховання, навчання дітей, які мають більш ніж одну інвалідність, навчання вдома та в лікарнях, батьківська освіта, індивідуальні освітні програми, мейнстримінг та інтеграційні практики тощо. Це дуже комплексне положення, тому його можна вважати дуже позитивним кроком у розвитку спеціальної освіти в Туреччині (МЄВ, 2018) [3, с. 149-150; 4].

Отже, контент-аналіз літературних джерел засвідчив, що у Туреччині приділяється велика увага проблемам спеціальної освіти та навчанню дітей з ООП. Актуальність проблеми наукового пошуку зумовлена необхідністю удосконалення законодавчого забезпечення спеціальної освіти, наявністю низки проблем під час підготовки таких вчителів, а також обмеженою кількістю підготовлених вчителів спеціальної освіти, недостатньою освітньою підтримкою батьків дітей, які потребують спеціальної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Саламанська Декларація та рамки щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, прийнята. Всесвітня Конференція щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Організація Об'єднаних Націй з

питань освіти, науки і культури; Міністерство освіти і науки Іспанії (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)

2. Eres, F. (2010). Special education in Turkey. *US-China Education Review*, 7 (4) (Serial No.65), 94-100. ISSN 1548-6613, USA. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511257.pdf>

3. Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144-162.

4. Yazicioglu, T. (2020). An Analysis of the National Legislation in Terms of Inclusive Education in Turkey. *European Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 49-69. ISSN: 1857-6036. Doi:10.19044/ejes.v7no2a4.

**Рогульська Оксана**

Хмельницький національний університет,  
м. Хмельницький

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**Ключові слова:** змішане навчання, перевернутий клас, дистанційне навчання.

Досвід активного використання електронного навчання в західних країнах і порівняння його з традиційними формами, що ґрунтовані на середньому особистому спілкуванні викладача та студента, засвідчують позитивні риси кожної з цих форм. Провідними ознаками електронного навчання є гнучкість, індивідуалізація, інтерактивність, адаптивність як необхідність організації навчального процесу для студентів із різними можливостями, натомість провідними ознаками традиційної форми навчання – емоційний складник особистого спілкування, спонтанність у створенні асоціативних ідей і відкриттів. В освітньому співтоваристві навчання, яке здійснюється виключно через онлайн-ресурси довело, що швидко досягти таких результатів, як за аудиторного навчання, складно. Після цього був уведений термін «змішане навчання», що позначає оптимальне поєднання дистанційного (електронного) й аудиторного навчання. Змішане навчання – це освітня концепція, у межах якої студент отримує знання самостійно, онлайн та з викладачем [1].

Розглянемо модель змішаного навчання «*перевернутий клас*» – студенти навчаються онлайн за межами навчального закладу, виконують домашні завдання (вдома), а потім в аудиторії, на базі здобутих знань та засвоєних правил і інструкцій працюють з практичними завданнями, проектами або отримують додаткову інформацію від викладача. Слід зауважити, що основна теоретична частина курсу засвоюється виключно онлайн, саме це відрізняє модель «перевернутого» класу від виконання домашніх завдань онлайн, оскільки не освоївши теорію самостійно, студент не зможе приймати активну участь у дискусіях з викладачем, виконати практичне завдання чи зреалізувати проєкт. Відтак, «перевернутий клас» – це така педагогічна модель, в якій типова подача лекцій і організація домашнього завдання міняються місцями. Студенти знайомляться з теоретичним матеріалом вдома, у той час, як в аудиторії відводиться час на виконання практичних завдань, обговорення проблемних питань і дискусії. Іншими словами «перевернутий» означає – абсолютно протилежний загальноприйнятій системі побудови занять. Щоб розібратися в сутності моделі

«перевернутий клас», спробуємо порівняти її із класичним варіантом проведення занять [2]. Див. таблицю 1.

Таблиця 1

Класична модель заняття	Модель заняття «перевернутий клас»
Робота в аудиторії: – ознайомлення; – запам'ятовування інформації;	Робота в аудиторії: – аналіз; – практика; – робота над проектами;
Робота вдома: – аналіз; – практика;	Робота вдома: – ознайомлення; – запам'ятовування інформації;

Схарактеризуємо особливості моделі змішаного навчання «перевернутий клас»:

*Зміна ролі викладача.* Викладач перетворюється на фасилітатора, і допомагає вирішити дискусійні питання. Роль викладача все ж залишається провідною, але його діяльність спрямовується на координацію навчання студентів, здійснення консультування, надання допомоги та створення навчально-проблемної ситуації для пізнавально-дослідницької діяльності.

*Використання електронних освітніх ресурсів.* Завдяки платформі «Moodle», що надає змогу проектувати, створювати інформаційно-навчальні ресурси навчального закладу та керувати ними, викладачами Хмельницького національного університету накопичена велика база різноманітних матеріалів таких, як навчальні відео, інтерактивні завдання, електронні навчальні матеріали, а саме: електронні підручники, де представлений теоретичний матеріал, теми семінарських і практичних робіт; плани лекційних та практичних занять; віртуальні лабораторні комплекси; конспекти-презентації лекцій; завдання до практичних робіт; навчальні завдання для самостійної роботи; питання та завдання до підсумкової атестації; методичні вказівки до використання цього комплексу; електронні банки тестів; покликання на додаткові інформаційні ресурси з дисципліни в мережі Інтернет; додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали тощо). Відтак, кожен студент, хто має доступ до мережі Інтернет, може отримати якісний електронний освітній контент у зручний для нього час.

*Підвищення вимог до навчальної діяльності студентів.* Теоретична частина навчального матеріалу має формувати в студентів базові поняття і підтримувати навчання, а не займати провідне місце. Здійснюється зміщення акценту на процес пізнавальної діяльності студентів, у ході якої вони відкривають для себе нові знання – розв'язують різнопланові проблеми в обговореннях і дискусіях.

*Доступність, зручне користування та індивідуальний підхід.* Під час традиційних лекцій студенти часто намагаються вхопити те, що вони чують у момент мовлення лектора. У них немає можливості зупинитися, щоб обміркувати сказане, а намагаючись занотувати слова викладача, можуть упустити важливі моменти. Самостійне опрацювання частини матеріалу робить навчальний процес більш гнучким, дозволяє студентам повністю контролювати хід лекції, переглянути чи прослухати матеріали стільки разів, скільки їм буде потрібно для повноцінного сприйняття, а в разі виникнення питань звернутися до викладача по допомогу.

*Забезпечення активного навчання.* Класична модель уроку не передбачає активність студентів, адже більшу частину заняття вони просто сприймають

інформацію. Активне навчання передбачає використання такої системи методів і прийомів, що спрямовані головним чином не на повідомлення студентам готових знань, їх запам'ятовування та відтворення, а на організацію студентів для самостійного одержання знань, засвоєння вмій і навичок у процесі активної пізнавальної і практичної діяльності. Працюючи за моделлю «перевернутий клас», студенти на занятті відпрацьовують знання, отримані вдома з відео та гаджетів, критично переосмислюють існуючі припущення, розвивають комунікативні навички (прослуховування, обговорення, співпраця), самостійно генерують рішення тощо.

Технологія проведення «перевернутого» заняття: викладач записує пояснення нового матеріалу на веб-камеру, або робить запис за допомогою спеціальних програм; розміщує навчальне відео в хмарно орієнтованому навчальному середовищі або надсилає студентам покликання на матеріал розміщений у YouTube тощо; студенти отримують домашнє завдання у вигляді навчального відео, електронного освітнього ресурсу, опорного конспекту тощо, та самостійно виконують поставлене викладачем завдання (переглянути відео, опрацювати лекцію, прочитати твір тощо); на занятті викладач залучає студентів до різних видів діяльності, використовує завдання, які допомагають перевірити отримані студентами знання і дають можливість використати їх на практиці; викладач допомагає студентам підбити підсумки теми та зробити висновки з досвіду, який вони здобули під час самостійного отримання знань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини / ред. кол.: О. І. Безлюдний (гол. ред.) та ін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 17. С. 291–304.

2. Marshall H. W. Three reasons to flip your classroom. URL: <http://www.slideshare.net/ainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113> (дата звернення 30. 04. 2022)

**Семенов Олена**

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

#### ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКА ОСВІТНЯ ВЗАЄМОДІЯ

**Ключові слова:** викладання, війна, взаємодія, українсько-польська співпраця, навчання української мови і літератури.

Викладання під час війни закуталізовує надто багато питань, які потребують відповідей. Школа, коледж, університет стають осередками і психологічної підтримки, налаштовують освітній процес на нетравматичність для учасників освітнього процесу[3,4].

У неймовірно тяжку воєнну добу, наголошується в заяві Національної академії педагогічних наук України від 24 лютого 2022 р., визначено невідкладні завдання педагогів і психологів: щоденна важка робота задля збереження



суверенітету й територіальної цілісності України; поєднання громадянського обов'язку – захисту Батьківщини і підготовки таких наукових і науково-методичних праць, які б впливали на вдосконалення національно-патріотичного виховання не лише дітей і молоді, а й усіх громадян нашої держави» [2]. У результаті війни зміниться не лише Україна – зміниться й світ. Зміниться людина – її життя більшою мірою будуватиметься на цінностях... вищого людського гатунку – гідності, чесності, порядності. Приходить час чесної розмови і чесної відповідальної політики і щодо освіти, і до науки, і до всього іншого, – наголосив В.Кремень на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. [1].

У ці надзвичайно складні дні, місяці розширилася, поглибилася і збагатилася польсько-українська співпраця. Відчутна підтримка, зокрема, польського уряду і польських родин до українців, які вимушені, ховаючись від війни, перебувати на території Республіки Польща. **Т.Яніцка-Панек**, доктор педагогічних наук, професор Державного закладу вищої освіти імені Стефана Баторія у Скерневіцах (Республіка Польща), виступаючи на науково-практичній конференції «Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика», що відбулась 18-21 квітня 2022 року в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, зауважила, що в Польщі наразі перебувають до ста п'ятдесяти тисяч учнів з України. Це актуалізує партнерську взаємодію польських та українських педагогів щодо надання якісних освітніх послуг у подоланні мовних бар'єрів, оновлення стандартів підготовки вчителів.

Кафедра української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка теж співпрацює з польськими дослідниками. 25 лютого 2021 року, зокрема, відбувся круглий стіл «Україна – Польща. Спільно з викладачами української мови міжшкільних пунктів навчання української мови у Варшаві та Гданську, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м.Київ) обговорювали питання пошанування українських традицій, формування гнучких навичок культуромовної особистості, особливості навчання української мови як іноземної дітей старших і молодших класів.

У засіданні круглого столу взяли участь О.Дубовик, учителька української мови в Міжшкільному пункті навчання української мови та культури при школі №57 у Гданську, мовна асистентка; Т. Оуєргі, керівник Міжшкільного пункту навчання української мови у Варшаві, що діє при SP 221 та XII LO, PhD student Інституту Соціології Варшавського університету, вчителька української мови та польської як іноземної, коуч, соціотерапевт, керівник підготовчого відділу для учнів-іноземців, координатор освітньо-виховних проєктів для дітей та молоді з обмеженими можливостями, а також студенти, магістранти спеціальності Середня освіта. Українська мова і література, викладачі кафедри української мови і літератури СумДПУ імені А. С. Макаренка, М.Вовк, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України ( <https://www.youtube.com/watch?v=uCzHuuC2XOM&t=33s>)

У березні-травні 2022 року настала нагальна потреба актуалізувати проєкти з формування патріотизму, ціннісних орієнтацій, навчання життєвих навичок вимушено переміщених осіб, дітей із сімей вимушено переміщених осіб, а також осіб, постраждалих внаслідок бойових дій тощо. Студенти-філологи залучались до лекцій Lekcje UG - "Przydatne zwroty w j. ukraińskim" - dr hab. Marta Koval, prof. UG

[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=rGOrUptYPX8&fbclid=IwAR1f6tIN8CkgRqx-Hu0xGcplcAjd7EkrCrq5dAnW7nDFn6J\\_atePIR0B1bQ](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=rGOrUptYPX8&fbclid=IwAR1f6tIN8CkgRqx-Hu0xGcplcAjd7EkrCrq5dAnW7nDFn6J_atePIR0B1bQ)

З вірою у перемогу, підтримкою і конструктивно [кафедра української мови і літератури](#) спільно зі студентами-філологами СумДПУ імені А. С. Макаренка адаптується до нових реалій, проводить і важливі заняття. Зокрема питання навчання української літератури в умовах воєнного часу та патріотичного виховання розглядали спільно з Т.Бабійчук, канд. пед. наук, викладачем-методистом вищої категорії Бердичівського педагогічного фахового коледжу, М.Біляником, учителем української мови і літератури Шосткинської гімназії Шосткинської міської ради (<https://www.youtube.com/watch?v=Ih50dcE22CY>).

Гостьова лекція Н.Гоголь, доктора педагогічних наук доцента кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка для магістрантів ОПП «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» була присвячена навчанню української літератури у старшій школі на засадах культурологічного підходу. Інтеграції медіаграмотності на заняттях з української літератури в умовах війни - заняття гуртків спільно з Н. Пономаренко, докторкою філософії, викладачкою Відокремленого структурного підрозділу «Машинобудівний фаховий коледж СумДУ» (Суми).

З майбутніми вчителями української мови і літератури під час занять та гурткової роботи опрацьовуємо досвід роботи Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитого молоддю в умовах воєнного стану і створення онлайн-хабу позашкільної освіти «Україна – це ми!».

Отже, проведені заходи з польськими педагогами спонукали більшою мірою до поширення освітнього україноцентризму (Г.Філіпчук). Це час чесної розмови і чесної відповідальної політики і щодо освіти, і до науки, і до всього іншого (В.Кремень) [1].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень, В. Г. (2022). Віроломне вторгнення росії в україну: виклики і перспективи: Виступ на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4121>

2. Національна академія педагогічних наук України. (2022). Заява Національної академії педагогічних наук України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4 (1). <https://doi.org/10.37472/SaveUkraine>

3. Ничкало, Н. Г., & Гордієнко, В. П. (2022). Наукова діяльність у добу війни: за камертоном серця і любові до Батьківщини. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4123>

4. Сисоева, С. О. (2022). Війна в Україні. рефлексії науковців Польщі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4120>

## **ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР**

Розвиток освіти дорослих у США і Канаді має тривалі традиції та надбання. У цьому контексті особлива увага приділяється питанню громадянства. У США більш розповсюдженим є концепт «активне громадянство», що передбачає активну участь громадян, в той час як у Канаді застосовується концепт «демократичне громадянство», яке зорієнтоване на формуванні демократичних цінностей. Дані концепти є схожими та взаємодоповнюючими за змістом та сутністю, звертають увагу на важливості солідарності, взаєморозуміння культурних відмінностей, формуванні громадянського демократичного суспільства.

У Хартії Ради Європи зазначено, що освіта для демократичного громадянства передбачає освіту, навчання, просвітницьку, інформаційну, практичну діяльність, та активні дії, спрямовані на надання тому, хто навчається знань, вмінь та навичок, а також моделей поведінки та ціннісного ставлення та захист демократичних прав і обов'язків членів суспільства, цінити різноманітність та відгравати активну роль у демократичному житті для підтримки та захисту демократії та верховенства права [4].

Освіта для активного громадянства та освіта для демократичного громадянства демонструють, що освіта не може бути відділена від соціального середовища, тому врахування специфіки економічної, політичної, соціальної сфер функціонування громадянського суспільства є важливим для формування активних громадян держави [3].

Освіта для активного громадянства передбачає надання громадянам знань, вмінь та навичок, необхідних для участі у житті суспільства; ведення діалогу та вирішення конфліктних ситуацій, досягнення консенсусу, спілкування та взаємодії, усвідомлення прав та обов'язків людини, норм поведінки в суспільстві [8].

Освіта для активного громадянства є складовим елементом освіти впродовж життя та суспільства, що навчається та націлене на оволодіння громадянської компетентністю, яка характеризується знанням соціальних, громадянських та політичних структур. А неформальна освіта дорослих передбачає розвиток дорослої людини на засадах демократії, формування соціальних компетентностей, служіння державі [5].

Організація неформальної освіти є багатогранним процесом, який передбачає планування, демократичне прийняття рішень та дій, активну участь тих, хто навчається у процесі навчання. Ключовими принципами неформальної освіти дорослих для активного громадянства є принципи добровільності, ініціативності, взаємодопомоги, взаєморозуміння, готовності та поранення мін, готовності до колективних ді у громаді [1;2;6].

Прикладом використання можливостей неформальної освіти у практичній діяльності для активного громадянства є народна школа «Хайландер». Дана освітня інституція була заснована у 1932 році як осередок для розв'язання проблем окремих особистостей та проблем спільноти в цілому [7].

На думку М. Хортона, засновника даного навчального закладу, в основі навчальної діяльності має лежати радикальна ідея, запропонована суб'єктами навчального процесу. Освітні реформи не будуть характеризуватися високим рівнем ефективності, якщо суб'єкти навчального процесу не будуть залучені до розробки реформ. В основі реформи має лежати попередньо здобутий досвід. Звернення до попереднього навчального досвіду передбачає життєву активність та участь кожного учня у навчальній діяльності. Застосування попереднього навчального досвіду передбачає вихід за межі програм та інтеграцію індивідуального навального досвіду у колективний навчальний досвід. До 1942 року навчальна діяльність була націлена на навчання лідерів народних рухів, профспілок, а з 1952 року на подолання міжрасових конфліктів у суспільстві, то на початку XXI століття актуальності набуває економічна та екологічна грамотність, інтеграція економічної та військової політики, формування активної громадянськості [7].

Методи навчання, що застосовуються у школі «Хайландер» націлені на реалізацію поставленої мети – самоорганізації громади на засада взаємодії її учасників, приймаючи до уваги їх життєвий досвід, а не на розбудову суспільства на засада певної політичної чи релігійної доктрини. Ключовим принципом функціонування «Хайландер» є добровільне об'єднання учасників громади та їх взаємодія. Не менш значущим є принципи демократії, взаємопідтримки та інтегрованої соціальної діяльності. Відмінною рисою даної освітньої інституції є те, що навчальний процес відбувається через діяльність, в основі якої лежить співпраця викладів та учнів. Педагогічний персонал дотримується думки, що для розбудови громадянського суспільства на засадах демократії необхідним є її інтеграція у повсякденну навчальну діяльність. Навчальний процес побудований таким чином, що учням постійно необхідно вирішувати навчальні завдання за рахунок колективної діяльності. Діяльність викладачів націлена на навчання учнів самостійно приймати рішення та нести відповідальність за своє життя [9;10].

Таким чином, актуальності набуває запозичення та творче застосування у вітчизняній системі освіти дорослих канадського та американського досвіду. Так, вдосконаленню рівня функціонування вітчизняної системи освіти дорослих сприятимуть наступні положення.

Розробити нормативно-правову базу функціонування системи освіти дорослих: ухвалити законодавчі та регламентуючі акти, спеціальні закони або відповідні частини загальних законів про освіту, у яких розкривались би поняття, функції, завдання освіти дорослих; статус, категорії дорослих учнів; склад контингенту освіти дорослих; джерела фінансування освіти дорослих (урядове фінансування, гранти, співпраця з бізнесовими структурами, службами зайнятості, інші фінансові ресурси); права й обов'язки суб'єктів педагогічного процесу; інституалізувати освіту дорослих як незалежну сферу розвитку освіти, адже відсутність законодавчих норм породжує неузгодженість наукових досліджень та відсутність структурної єдності системи освіти дорослих.

Підвищити рівень розвитку ключових теоретичних, методологічних, технологічних, науково-методичних засад освіти впродовж життя, враховуючи психологічні особливості дорослої людини, адже незначна кількість наукових досліджень та розробок технологічних особливостей навчання дорослих впливає на зниження рівня ефективності здійснення педагогічного процесу.

## References

1. Avis, J. (1995). The Validation of Learner Experience: A Conservative Practice. *Studies in the Education of Adults*. № 27 (2), 173–187.
2. Baker, H. (1993). A History of CAUCE: Its Formation, Development, and Role. *Canadian Journal of University Continuing Education*. Vol. 21, 37–65.
3. Beatie, E. (1999). *Montreal Public Education in the Mass Media: National Farm Radio Forum on CBC Radio*. Concordia: Concordia University.
4. Belanger, C. (1998). Prior Learning Assessment (PLA) in Canadian Universities. *Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 28, 99–120.
5. Bloom, M. (2001). *The Brain Gain: Economic Effects of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*. Ottawa : Conference Board of Canada.
6. Campbell, A. (2001). *Breaching the Barriers to Workplace Literacy*. Ottawa : The Conference Board of Canada.
7. Campbell, A. (2005). *Profiting from Literacy: Creating a Sustainable Workplace Literacy Program*. Ottawa : The Conference Board of Canada.
8. Davis, R. (2009). *Building a Road Map for the «Lost Highway» of Adult Learning: The Legacy of the Adult Learning Knowledge Centre*. Ottawa : Adult Learning Knowledge Centre.

Торчинський Михайло

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

## ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НОСІЯМИ ІНШИХ МОВ

**Ключові слова:** граматичні особливості, зіставний аналіз, морфологія, українська мова, частини мови.

Грамматика української мови, що традиційно складається з морфеміки і словотвору, морфології та синтаксису, досить детально описана в численних наукових виданнях. Водночас практика роботи на підготовчих курсах з абітурієнтами, а також проведення занять із переселенцями, значна частина яких є російськомовною (паралельно можливе використання й інших мов для спілкування) засвідчили проблему саме розрізнення граматичних ознак, передусім морфологічних (відмінностей у морфемній будові, способах творення та функціонуванні синтаксичних одиниць фіксуємо менше), що й зумовлює необхідність звернення уваги на специфіку категорій української морфології (передусім у співвідношенні з російською мовою як найбільш поширеною серед незнавців української мови і такою, що має найсильніший негативний вплив на її носіїв).

При вивченні словотвору вважаємо за необхідне виокремити низку характерних для українських слів суфіксів: **-єзн-** (*старезний*), **-ень-** (*красень*), **-есеньк-** (*малесенький*), **-ищ-** (*горище*), **-ій-** (*водій*), **-ісінк-** (*горнісінський*), **-юк-** (*злюка*) та префіксів: **су-** (*сузір'я*); **перед-** (*передбачити*), **по-** (*подвір'я*), **при-** (*прізвище*) тощо, які відсутні в російській мові.

Характеризуючи іменник як частину мови, зазначимо, що так звані лексикограматичні атрибути іменника в українській і російській мові не відрізняються, хоча

власне термінопозначення переважно неоднакові: власні й загальні назви (*Київ, місто*), назви істот та неістот (*вовк, день*), конкретні й абстрактні найменування (*село, радість*), збірні (*молодь*), речовинні (*мідь*) й одиничні (*горошина*) лексеми.

Натомість родова характеристика субстантивів має чимало відмінностей, адже трапляються й однакові форми (*сіль, соль* – жіночий рід), і різні за походженням з однаковою родовою характеристикою (*рятівник, спасатель* – чоловічий рід), і однакові за походженням, але належні до різного роду (*творчість, творчество* – жіночий і середній рід), а найскладніше – співзвучні в обох мовах різнородові лексеми (*полин, польнь* – чоловічий і жіночий рід). Підкреслимо, що за новим правописом української мови значна частина іменників подвійного роду має розмежовуватися передусім за допомогою суфіксів **-к-** (*прем'єрка*), **-иц-** (*очільниця*), **-ин-** (*філологія*), **-ес-** (*баронеса*).

Аналогічно, проте не так часто реєструються відмінності в числі іменників (*двері, дверь* – множина й одина; *чорнило, чернила* – одини і множина).

У групуванні іменників на відміни і групи в українській мові спостерігаємо такі диференційні особливості: 1) наявність четвертої відміни, до якої належать субстантиви середнього роду із закінченнями **-а, -я** (*лоша, ім'я*), водночас у російській мові є так звані різновідмінювані іменники з подібними ознаками (*брємя*); 2) належність до другої відміни, крім іменників чоловічого роду з нульовим закінченням (*дуб*), і субстантивів із флексією **-о** (*батько*), а також іменників середнього роду не лише із закінченнями **-е, -о** (*озеро, поле*), а й **-я** (*знання*); 3) включення до складу третьої відміни, крім іменників жіночого роду з нульовим закінченням (*осінь*), ще й слова *мати*; 4) поділ іменників першої і другої відмін на тверду (*мама, стіл*), м'яку (*земля, пень*) і мішану (*межа, плац*) групи.

Визначальною ознакою української мови є також наявність кличного відмінка, в якому іменники першої відміни можуть мати флексії **-о** (*Ганно*), **-е** (*воле*), **-є** (*Надіє*), **-ю** (*бабусю*); другої – **-у** (*синку*), **-ю** (*місяцю*), **-є** (*друже*); третьої – **-є** (*юносте*).

В інших відмінках теж є низка специфічних атрибутів, як-от: 1) в орудному відмінку одини іменників першої і другої відмін маємо закінчення **-юю** (*водою*), **-ом** (*братом*) для твердої групи і **-єю** (*піснею, душею*), **-ем** (*хлопцем, ножем*) – для м'якої і мішаної; 2) у родовому відмінку одини іменники другої відміни чоловічого роду закінчуються на **-а, -я** (*товариша, учителя*) або **-у, -ю** (*лісу, краю*); 3) у давальному і місцевому відмінках одини іменники другої відміни можуть мати паралельні закінчення (*хлопцю, хлопцеві; на коні, на коневі*); 4) іменники третьої відміни, які закінчуються на один приголосний звук, в орудному відмінку одини внаслідок прогресивної асиміляції мають подвосення (*тінню*); крім того, іменники на **-ть** після приголосного, а також слова *кров, любов, осінь, сіль, Русь, Білорусь* у родовому відмінку одини можуть набувати як варіант закінчення **-и** (*любви*).

Прикметники за особливостями закінчень поділяються на три групи: тверду (*зелений*), м'яку (*пізній*) і мішану (*білолиций*), причому в російській мові остання група співвідноситься з так званими ад'єктивними на **г, к, х, ц** і шиплячий (*бледнолиций*). Основні відмінності у флексіях спостерігаємо в різних співвідношеннях стягнених і нестягнених форм (*добра – добрая, синє – синєе, веселою – весёлой*).

Ступені порівняння прикметників (як і прислівників) утворюються за подібними моделями, однак українська мова має дві прикметні риси: не використовується слово **самий** (не *самий добрий*, а *найбільш добрий* чи *найдобріший*) і

вимагається включення в компаративну конструкцію прийменника або сполучника (не *кращий мене*, а *кращий за (від) мене (ніж я)*).

Прості числівники теж мають низку відмінностей, особливо **сім** та **вісім** (наприклад, в орудному відмінку *сімома* та *сьома* – *семью*; *вісьмома* та *вісьма* – *восемью*), проте найбільш часто фіксуються помилки у складних числівниках на позначення десятків, де відмінюється лише прикінцева форма (не *шестидесяти*, а *шістдесяти*). Водночас у найменуваннях сотень відмінюються обидва складники (*п'ятьмастами*). В українській мові також можливі паралельні флексії (*шести* – *шістьох*; *тридцяти* – *тридцятьом*).

Займенники, у зв'язку з архаїчністю таких слів, мають чимало подібних форм (*я*, *ваш*), проте розрізняються, як і в прикметників, стягнені і нестягнені форми (*мною* – *мною*, *така* – *такая*).

Особові закінчення дієслів цілком збігаються лише в першій особі однини (*пишу*), а в інших – розрізняються частково, зокрема пом'якшенням флексій (*читаєш* – *читаєшь*, *лежать* – *лежат*, *відріж* – *отрежь*). Характерними для української мови є давноминулий час (*ходив був*) та складена форма майбутнього часу дійсного способу (*робитиму*).

Інфінітиви переважно функціонують із суфіксом **-ти** (*любити*), хоча літературною є і неозначена форма на **-ть** (*любить*). Не завжди збігаються форми суфіксів, які використовуються для творення дієприкметників (*крокуючий*, *посинілий*, *зачинений*) і дієприслівників (*відпочивши*, *хвилюючись*). Відзначимо відсутність в українській мові дієприкметників на **-м-** (*любимий*), **-вш-**, **-ш-** (*перемішений*); також не практикується вживання дієприкметників теперішнього часу на **-уч-**, **-юч-**, **-ач-**, **-яч-** (не *працюючий*, а *той, хто працює*). Дієприкметники, як і прикметники, розрізняються стягненими і нестягненими флексіями (*прочитане* – *прочитанное*, *заселеною* – *заселённой*).

Прислівники (*вчора* – *вчера*), прийменники (*під* – *под*), сполучники (*тому що* – *потому что*), частки (*не*) і вигуки (*ой*), а також модальні слова (*можливо* – *возможно*) і дієслівні зв'язки (*бути* – *быть*), як бачимо, можуть відрізнятися звуковим складом, але у словосполученнях і реченнях виконують тотожну роль. Однак саме вживання прийменників зумовлює, зокрема, диференціацію словосполучень або словосполук (*у справі* – *по делу*; *про всяк випадок* – *на всякий случай*). Однак загалом синтаксичні особливості української і російської мов мають набагато більше спільного або подібного, ніж морфологічні.

Таким чином, можемо засвідчити, що при ознайомленні з граматикою української мови варто звертати увагу на специфіку її словотвору, морфеміки і синтаксису, але основні відмінності спостерігаємо саме в морфології, особливо в утворенні родових, числових і відмінкових форм іменників, а також при ступенюванні прикметників і прислівників, відмінюванні числівників та утворенні дієслівних форм.

## ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЬСЬКОГО ЦЕНТРУ «ПОЛОНІЯ»

**Ключові слова:** освіта, педагог, учительський центр «Полонія», методична підтримка.

Дослідження педагогічного досвіду Польщі представляє особливий інтерес для нашої держави, оскільки ця країна є однією з найбільш близьких до нас за географічним положенням, культурою, багатовіковими історичними зв'язками та слов'янським менталітетом. Завдячуючи співробітництву між нашими країнами в царині педагогічної науки і практики, досвід Польщі доступний, активно вивчається [2, с.4].

Центр розвитку польської освіти за кордоном (ORPEG) підтримує та сприяє методичній та змістовній допомозі вчителів, які викладають польську мову, тому плідно функціонує при цій організації польський вчительський центр.

Учительський центр «Полонія» — навчальний заклад, заснований міністром національної освіти у 1991 році. Завданням центру є надання предметної та методичної підтримки вчителям поза межами Польщі, які викладають польську мову та інші предмети польською мовою.

Коли ми чуємо термін «польськомовна освіта за кордоном», то маємо на увазі навчальний заклад, подібний до польських навчальних закладів, у якому є студенти, педагогічний колектив, будинок, де проводяться заняття. Таке традиційне уявлення про школу є занадто вузьким щодо того, як молоді поляки, які живуть в інших країнах, здобувають освіту польською мовою. Відмінності є результатом різного освітнього законодавства певної країни, існування або відсутності фінансової підтримки школи з боку місцевих органів влади, навчальних закладів, у тому числі кваліфікованих польськомовних вчителів, доступу до польських книжкових матеріалів. Польські школи за кордоном функціонують у дуже різних організаційних формах, завдяки самовідданій роботі вчителів, директорів, батьків, які з надзвичайною рішучістю долають перешкоди, з якими вони стикаються, роблячи польську освіту можливою в різних частинах світу. ORPEG PCN намагається допомогти їм у цій роботі.

З самого початку PCN був не типовим закладом підготовки вчителів, а багатофункціональним освітнім центром. За припущеннями Міністерства національної освіти, він має виконувати завдання, що випливають із двосторонніх угод, а також із потреб, про які повідомляють освітні польські громади на Сході та Заході.

Відповідно до положень статуту це, зокрема:

- ✓ програмування та організація підвищення кваліфікації для вчителів польської громади;
- ✓ діагностика кваліфікації вчителів польської громади та інших людей, які займаються освітою в польських громадах;
- ✓ допомога та поради в організації викладання польської мови та інших предметів, що викладаються польською мовою;
- ✓ надихаюча культурна діяльність у польських громадах за кордоном;



- ✓ ведення інформаційної діяльності у сфері польських освітніх організацій, шкіл та інших установ;
- ✓ співпраця з польськими організаціями;
- ✓ проведення дидактичної діяльності у сфері підготовки спеціалістів вчителів польської діаспори;
- ✓ професійна підготовка вчителів, які працюють у осередках польської діаспори.

Окремі навчальні заходи – це курси, які проводяться з 2008 року на замовлення Міністерства національної освіти для репатріантів та їхніх сімей. З огляду на потреби цієї групи, у 2010 році Центр опублікував посібник для репатріантів, а у 2011 році – дослідження процесу репатріації з психологічної точки зору.

Підтримка PCN доступна в основному для вчителів, які постійно проживають за межами Польщі, викладаючи польську чи інші предмети польською мовою в різних типах установ, включаючи школи:

- ✓ діючі в місцевих системах освіти певної країни;
- ✓ білінгви, які працюють у місцевих системах освіти певної країни;
- ✓ польські школи при дипломатичних представництвах;
- ✓ громадські організації, що діють в даній країні з асоціаціями поляків, спілками поляків, парафіями;
- ✓ з польською мовою навчання;
- ✓ з польською як обов'язковим предметом (статус рідної чи іноземної мови);
- ✓ з польською мовою як факультативним предметом;
- ✓ з польськими секціями [1].

Учасниками заходів щодо вдосконалення, організованого PCN, є:

вчителі дитячих садків, початкових та середніх шкіл, які спеціалізуються на викладанні польської мови, історії, географії, музики, хореографії та інших предметів, що викладаються польською мовою,

директори шкіл, працівники міністерств освіти, шкільних рад, методичних центрів, навчальних закладів із сусідніх країн,

керівництво - у сусідніх країнах - викладання польської мови чи інших предметів польською мовою,

польські громадські активісти, відповідальні за викладання польської мови в суботніх та недільних школах,

польські діячі культури,

працівники відділів, відповідальних за питання культури в іноземних освітніх системах,

учні, які в організованих формах вивчають польську або польську мову в школах, польських товариствах, парафіях, суботніх та недільних школах, репатріантів та їхніх сімей [1].

Викладачі та методисти Польського вчительського центру розробляють безкоштовні навчальні матеріали для кожного навчального етапу, зокрема підручники, методичні посібники, інтерактивні ігри, фільми тощо.

Протягом 30 років учительським центром надається методична підтримка вчителів польської громади на різноманітних курсах, які вже пройшли десятки тисяч викладачів. Завдяки новій платформі для учасників відкривається багато нових можливостей, які роблять навчання змістовним та цікавим.

Варто зазначити, що вивчення досвіду Центру розвитку польської освіти за кордоном (ORPEG), зокрема учительського центру «Полонія», в контексті європейських інтеграційних процесів сприятиме вибору оптимальних шляхів ефективного розвитку педагогічної науки і практики України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. <https://www.orpeg.pl/>
2. Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Тернопіль, 2004. 22 с.

**Демиденко Ганна**  
Криворізький державний педагогічний університет  
м. Кривий Ріг

## УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИЙ КОМУНІКАТИВНИЙ ПРОСТІР: НА ПЕРЕТИНІ ЛІНГВОКУЛЬТУР

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація, лінгвокультурологія, освіта, глобалізація, національний символ.

У сучасному мультикультурному світі міжкультурна мовна освіта має інтеграційний характер, тяжіє до глобалізації на тлі посилення пошуків національної ідентичності й водночас усвідомленні міжкультурного різноманіття, толерантного ставлення до міжнародних відмінностей у мисленні й поведінці.

Міжкультурна комунікація й міжкультурний діалог стали, на думку М. Гавриша, визначальною ознакою сучасного етапу світової цивілізації, адже контакти між представниками різних етносів і культур відбуваються безперервно – від найвищого міждержавного політичного рівня до приватних зв'язків між окремими особами [1, с. 26].

До проблеми міжкультурної комунікації у своїх наукових працях зверталися такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Ф. Бацевич, Н. Ботвіна, В. Манакін, І. М'язова, Л. Нагорна, Г. Поцепцов, П. Скрипка та ін. Окремі дослідження присвячено питанням міжкультурної взаємодії, яка є важливою складовою міжкультурної освіти (З. Бакум, А. Василюк, І. Дирда, С. Костюк, С. Мартиненко, О. Пальчикова, О. Романовський).

Освітній процес в Україні наразі зазнав значних і помітних змін для українських громадян, здобувачів освітніх послуг, у зв'язку міграційними потоками, спричиненими вторгненням на територію нашої держави російських військ. Війна змусила мільйони українських родин не лише змінити місце проживання, але й фактично зануритися в чужорідний культурний простір, намагаючись «вписати» власну мовну особистість у систему міжнародного спілкування.

За таких обставин питання про те, як носію української мови досягти позитивного результату у процесі комунікативної взаємодії з представниками інших лінгвокультур, викликає посилений інтерес і зацікавлення в мовознавців, педагогів, лінгводидактів, психологів, культурологів та ін. Актуальність порушеної проблеми зростає, натомість сучасна наука поки не має у своєму розпорядженні чітких вирішень поставлених завдань.

Не викликає заперечень думка, що процес оволодіння будь-якою іноземною мовою неможливий без врахування її здатності акумулювати, зберігати й передавати не лише лінгвальну, а й позамовну інформацію. Українські громадяни, перебуваючи щодня в іншомовному оточенні, стикаються з проблемами, які вимагають не лише оволодіння іноземною мовою, але й заглиблення у царину лінгвокультурології, етнопсихології тощо.

У запропонованій науковій розвідці ставимо за мету окреслити лінгвокультурне тло українсько-польської комунікативної взаємодії, враховуючи взаємозв'язок мови і культури, тобто культурно-специфічні орієнтації мовних знаків.

У лінгвокультурологічних студіях домінують ідеї культурної трансляції й трансформації, що визначає основним завданням спробу визначити умови формування культурного конструкта. Отже, варто зробити кілька окремих коментарів задля демонстрації міжкультурного різноманіття двох солідарних народів, які перебувають у ренесансі своїх відносин, активно взаємодіють, впливають на історію та культуру одне одного у складний для українців час.

Як зазначає І. Кононенко, для національних мов характерні слова-символи, що відбивають картину світу кожного народу. Спільність походження і взаємовпливи української та польської мов, подібність ментальних рис двох народів привели до зближення їхніх мовно-символічних систем [3, с. 54]. Звернімо увагу на символічне навантаження лексеми *калина*, яка постає в українській культурній традиції символом здорової повноцілості жінки, наприклад: *Молода, як ягода, червона, як калина, солодка, як малина*. У польській лінгвокультурі збережено схожий символічний зміст, а саме: *Nie odwracaj czola, Wstydlіwa dziewczyno; Mąz na ciebie wola, Młodziutka kalino* (J. Słowacki).

У своїх етнолінгвістичних працях В. Жайворонок зазначає, що калина – взагалі символ духовного життя жінки: її дівочість, краса та кохання, заміжжя, радість і горе, родинні почуття. Як образ дівочтва калина символізує добре родинне виховання і вірність, як–от: *Темного лузу калина, доброго батька дитина: хоть вона по ночах ходила, та калину при собі носила*. Водночас червона калина – символ крові, зокрема пролитої на війні [2, с. 269–270], зокрема на цій символіці постала відома стрілецька пісня «Ой у лузі червона калина», яка нині стала відомою та наспіваною усім світом на знак підтримки Україні у війні з росіянами: *Ой у лузі червона калина похилилася, Чогось наша слава Україна зажурилася. А ми тую червону калину підіймемо, А ми нашу славу Україну, гей, гей, розвеселимо!* Як бачимо, калина стала також національним символом України, натомість у поляків подібне символічне навантаження відсутнє.

Комунікативні непорозуміння можуть мати місце у процесі вживання культурно забарвлених фразеологізмів. Наприклад, вислів *ośla ławka* означає «ostatnia ławka w klasie szkolnej lub ławka stojąca oddzielnie, w której za karę sadza się najgorszych lub niegrzecznych uczniów». Наведемо ілюстрацію з художнього мовлення: *Zła tradycja jest rodzinna, Która braku wiedzy winna. Chyba trawkę i sadzawkę Zmienię mi na «oślą ławkę»!* (Hanna Niewiadomska). Раніше в Польщі це було одне з найпоширеніших покарань освітянами за незадовільну поведінку учнів. В українській шкільній практиці подібний вираз не функціонує, не зафіксований він й фразеографічними джерелами (пор. з фраземами *зі шкільної лави, зі студентської лави, посадити на лаву підсудних*), хоч й трапляється в мові вітчизняних письменників, зокрема І. Франка.

Одним із ключових у польській мові є слова *pan / pani*. У польськомовному живанні лексема *pan* має значне семантичне наповнення: 1) особа чоловічої статі; 2) ввічлива форма звертання; 3) хазяїн; 4) поміщик; магнат; аристократ; 5) Бог, Господь; 6) вчитель, педагог [3, с. 57]. Відповідні витлумачення притаманні й лексемі *pani* на позначення осіб жіночої статі, що вживається у мовленні поляків при зверненні до жінки, зокрема аби продемонструвати свою повагу. Українським школярам знайоме подібне звернення до педагогів, однак довгий час етикетною формою звертання було вживання імені і по батькові особи. Наразі за умов налагодження привітних і дружніх стосунків у шкільному середовищі здобувачам освіти з України варто активно послуговуватися шанобливим звертанням *pan / pani* задля уникнення комунікативних непорозумінь.

Міжкультурна комунікація в польськомовному середовищі, зокрема освітньому, покликана визначити: як учні зможуть досягти успіху в житті у складних для себе умовах, як вони зможуть долати загрози сучасного світу. У новітній європейській історії, яка пишеться сьогодні життями й мужністю українців, молоде покоління має виховуватися на засадах демократії, толерантності, поваги до іншого культурного середовища. Мовний вимір цього надважливого питання стає підґрунтям для реалізації особистості у складному полікультурному світі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш М. Лінгвокультурологічні знання як один з чинників міжкультурного порозуміння / Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (21 березня 2017 р.). К. : КНЕУ, 2017. С. 25–30.
2. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
3. Кононенко І. Українська та польська мова : контрактивні дослідження (Język ukraiński i polski: studium kontrastywne) : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012. 808 с.
4. Zajaczkowska N. Міжкультурна освіта як виклик для сучасної освіти України / PRACE NAUKOWE Akademii i im. Jana Długosza w Częstochowie Rocznik Polsko-Ukraiński 2015, t. XVII, s. 293–305.

**Ісакова Єлизавета**

Донбаська державна машинобудівна академія  
м. Краматорськ

#### РЕФЛЕКСИВНЕ ВИКЛАДАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ КНР

**Ключові слова:** рефлексивне викладання, спостереження, оцінювання, мікровикладання.

Реформування освітньої системи є одним з головних напрямків національного розвитку КНР. На початку реформаційних процесів основна увага була спрямована на модернізацію теорії та методики навчання, підходів до навчального процесу, стратегій викладання різних дисциплін, написання підручників, тощо. На сучасному етапі

актуальності набуло питання підвищення професійного рівня учителів, які є одними з головних учасників освітнього процесу. Крім запровадження тенденції щодо обов'язкової вищої освіти для учителів середніх шкіл і коледжів, уряд Китаю активно підтримує політику постійного професійного розвитку учителів і намагається створити умови для їх професійного зростання протягом всієї кар'єри.

В сучасній освітній системі Китаю запроваджено багато різноманітних форм професійного розвитку учителя, як традиційних, так й інноваційних. До останніх відносяться лекції-дискусії, лекції-диспути, кейс-метод, творчі групи, дослідницькі групи, тощо. Рефлексивне викладання також є відносно інноваційною формою підвищення професійного рівня учителя і активно поширюється в середовищі китайських педагогів. Рефлексивне викладання — це методологія, за якою вчитель розглядає, аналізує і оцінює свою власну викладацьку діяльність, а також шукає і запроваджує шляхи та методи її вдосконалення з метою покращення результатів навчання. Рефлексивне викладання передбачає самоспостереження і самооцінювання, тобто спостереження за власним викладанням в аудиторії, аналіз того, чому робиться саме так, і чи працює це в конкретній педагогічній ситуації в даному середовищі [5]. Коли учитель збирає інформацію про те, що відбувалося у класі/ групі, і аналізує її на відстані, він може визначити не тільки ефективність/ неефективність своєї роботи, але й поглянути на основні принципи та підходи у своїй роботі, об'єктивно оцінити свої дії та ефективність запропонованих методів і прийомів навчання. Така самосвідомість є потужним помічником для учителя ... і сприяє його професійному розвитку, вдосконаленню професійних знань [4]. Учитель на базі власного педагогічного досвіду виявляє проблемну ситуацію, шукає стратегію та засоби її вирішення [2, 2396], застосовує їх на практиці і оцінює ефективність у відповідності до отриманого результату. Рефлексивне навчання забезпечує постійний розвиток учителя, поєднання практичної діяльності, систематичних спостережень і дослідницької активності з пошуком ефективних засобів вирішення певних педагогічних завдань.

Барлетт у своїй праці «Розвиток вчителя за допомогою рефлексивного навчання» визначив вісім принципів ефективного рефлексивного викладання: 1) проблеми, що досліджуються, повинні бути тісно пов'язані із соціальним середовищем педагога; 2) учитель повинен бути особисто зацікавленим у вирішенні проблеми, що досліджується; 3) завдання і проблеми повинні виникати із власного професійного досвіду педагога; 4) аналіз проблеми повинен охоплювати рішення учителя у його власному середовищі; 5) саме учитель є ініціатором постановки проблеми і пошуку її рішень; 6) інформація про проблемну ситуацію повинна виходити з власного професійного досвіду учителя; 7) точка зору педагога завжди повинна перевірятися на практиці; 8) якщо ефективність запропонованих учителем рішень доведена на практиці, їх необхідно втілювати у життя. [1, 203].

Фахівці не мають одностайної думки щодо структури процесу рефлексивного викладання і виділяють різні його етапи. Наприклад, Поллард [3] виділяє сім етапів цього процесу, а саме, обміркування, планування, підготовку, втілення запланованого, збір інформації, аналіз та оцінювання отриманих результатів. Ліу Лін розподіляє процес рефлексивного викладання на чотири етапи: 1) визначення проблеми; 2) спостереження та аналіз, що передбачає збір інформації, ознайомлення з фаховою літературою, спостереження за класом/ групою, обговорення, опитування учасників навчального процесу, критичний аналіз педагогічної діяльності, вивчення досвіду інших; 3) повторний аналіз ситуації з погляду на власну викладацьку діяльність та

учнів і прийняття рішень щодо її покращення; 4) фактична перевірка, яка передбачає впровадження кроків, розроблених на попередньому етапі, та перевірку їх ефективності у навчальному процесі. [2, 2398].

Серед стратегій втілення рефлексивного викладання, найбільш поширених в середовищі учителів Китаю, можна виділити наступні:

1) ведення журналів викладання, в яких учителя не просто відображають основні моменти навчального процесу, але й фіксують свої відчуття стосовно ефективності/ неефективності того чи іншого педагогічного прийому або етапу заняття, визначають педагогічні проблеми та шляхи їх вирішення. Ліу Лін зазначає, що учителя мають різні здібності до рефлексії, тому дуже необхідно запропонувати їм курси з розвитку рефлексивних здібностей. [2, 2398].

2) спостереження за роботою іншого педагога і сумісний аналіз його викладання;

3) оцінювальне спостереження, коли за викладанням учителя спостерігає інший фахівець. Спостерігач, як правило, є більш досвідченим і намагається допомогти покращити викладання за допомогою власних спостережень, аналізу, оцінюванню і практичному досвіду. Він не ставить оцінки і не зосереджується на «правильному» чи «неправильному» викладанні дисципліни;

4) опитування або анкетування, за допомогою яких учитель може визначити рівень знань своїх учнів, їх ставлення до тих чи інших форм і прийомів роботи, до навчального процесу в цілому, тощо. Зібрані дані допоможуть педагогу проаналізувати свою викладацьку діяльність, визначити темпи прогресу в навчанні і відповідно переглянути та скоректувати, якщо потрібно, плани подальшого навчання;

5) мікровикладання - вивчення і аналіз якогось конкретного аспекту викладацької практики. Даний вид роботи передбачає також можливість спостереження за роботою інших педагогів в межах напрямку, що досліджується, з метою аналізу та запровадження найбільш ефективних методів і прийомів роботи в конкретних педагогічних ситуаціях.

Рефлексивне викладання є популярною формою професійного розвитку учителя в КНР і має багато позитивних аспектів. Постійний аналіз та самоаналіз викладацької діяльності дозволяє педагогу чітко розуміти свої сильні і слабкі сторони як професіонала, визначати подальші напрямки вдосконалення своєї викладацької компетенції, знайомитися під час пошуку вирішення педагогічних задач із інноваційними методами і прийомами викладання дисципліни і запроваджувати їх в навчальному процесі, тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Barlett A. Teacher development through reflective teaching. *Second language teacher education*. / J.C. Richard, D. Nunan (Eds). 1990. New York: Cambridge University Press. P. 202-214.

2. Lin Liu. Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching. A Research on Self-Directed Professional Development of a Teacher of TESOL in Chinese Context. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. Vol. 4, No. 11. P. 2396-2401.

3. Pollard A. Reflective teaching in the primary school. A handbook to the classroom. 2006. Beijing: China light industry press. 366p.

4. Roseli S. In reflections about education, teacher development. *RichmondShare Blog*: веб-сайт. URL: <https://www.richmondshare.com.br/what-is-reflective-teaching-and-why-is-it-important/> (дата звернення: 11.05.2022).

5. Teaching English: Exploring our own classroom practice. *British council*: веб-сайт. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/reflective-teaching-exploring-our-own-classroom-practice> (дата звернення: 06.05.2022).

**Шутіна Олена**

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

м. Слов'янськ

## **МЕДІАОСВІТА В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

**Ключові слова:** медіакомпетентність, медіаосвіта, професійна освіта, неформальна освіта.

Інтенсивна діджиталізація різних соціальних сфер і одночасне посилення використання Інтернету актуалізували важливість підготовки молоді до доступу, використання, розуміння та критичної оцінки всіх форм масмедіа. Позитивний вплив широкого доступу до різних джерел інформації та можливості творчого самовираження поєднуються з ризиком бути атакованими дезінформацією, пропагандою, радикальними та насильницькими повідомленнями, мовою ворожнечі. Поширення дезінформації та «фейкових новин» є причиною виникнення гострих проблем для систем освіти держав Європейського союзу та України.

Громадяни, а особливо молодь, мають вдосконалювати відповідні компетентності, щоб орієнтуватися в швидкозмінному середовищі. Медіаосвіта набуває неабиякого значення з огляду на формування в молодого покоління знань, навичок та ставлень до аналізу і критичного розуміння масмедіа та дезінформації.

Дослідницькі та політичні ініціативи щодо впровадження медіаосвіти й розвитку медіаграмотності зростають у Європі та в Україні. Проблеми становлення і розвитку медіаосвіти у вітчизняному за загальноєвропейському контекстах представлено в дослідженнях низки науковців: О. Баришполець, К. Біницької, Т. Іванової, С. Ізбаш, Л. Найдюнової, Г. Онкович, Т. Фурсикової. Акцентування уваги на проблемах упровадження медіаосвіти молоді зумовило появу нових нормативних документів і методичних концепцій в різних країнах.

У документі *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (LifeComp: Європейська рамка для особистого, соціального та навчання для вивчення ключових компетентностей) [1] визначено, що критичне мислення є вмінням навчатися заради навчання і передбачає оцінювання інформації та аргументів для підтвердження обґрунтованих висновків та прийняття інноваційних рішень. У *Digital Education Action Plan* (Плані дій щодо цифрової освіти) (2021-2027) як один із ключових освітніх пріоритетів виокремлено розвиток цифрової грамотності та боротьби з дезінформацією через освіту і навчання [2]. *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond* (Резолюція Ради про стратегічні рамки для європейського співробітництва в галузі освіти та підготовки до Європейського

освітнього простору та за його межами) (2021-2030) визначає конкретні питання та дії у сфері якості, справедливості, інклюзії та успіху в освіті, які включають посилення критичного мислення, цифрову та медіаграмотність впродовж життя [3].

В Україні розвиток медіаграмотності громадян та активне поширення медіаосвіти почалося з усвідомлення медіаграмотності як однієї з компетентностей XXI століття. Концепція медіаосвіти (оновлена у 2016 році) підкреслює необхідність протистояння зовнішній інформаційній агресії та руйнівній іноземній пропаганді, важливість медіаосвіти в сучасних реаліях, коли вона стає фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні молодіжного патріотизму та формуванні української ідентичності [4].

В Україні, як і за кордоном, наголошується на важливості неформальних заходів з медіаосвіти для розвитку медіакомпетентності молоді в безперервному навчанні, тобто в освіті впродовж життя. Подібні заходи реалізують і заклади освіти, і неприбуткові громадські організації, благодійні фонди. Активними в цьому напрямі є й освітні електронні платформи, що пропонують онлайн-курси з медіаграмотності для різних категорій слухачів.

У ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» було реалізовано Хакатон «Youth PRO.Медіа», який передбачав проведення серії онлайн-семінарів і тренінгів для молоді (18-25 років). Метою проєкту «Youth PRO.Медіа» було під час онлайн-семінарів і тренінгів озброїти молодь цифровими інструментами медіаграмотності, формувати вміння верифікації контенту та інформаційної безпеки в військовий час, розвивати критичне мислення, навички оцінки та інтерпретації медійної інформації задля розпізнавання маніпуляцій, пропаганди і мови ворожнечі; активізувати громадянську позицію молоді, залучивши їх до роботи з цифровими сервісами держави і створення соціальних міні-медіапроєктів.

Досягнення мети Хакатону забезпечувалось через реалізацію таких завдань:

- опанування молоддю знань щодо інструментів медіаграмотності, фактчекінгу, аналізу джерел, розвиток критичного мислення;
- активізація громадянської позиції молоді шляхом ознайомлення їх із можливостями цифрових сервісів (зокрема, Дія, програма «Держава в смартфоні» тощо);
- розробка і реалізація соціальних міні-медіапроєктів молоддю з подальшою їх презентацією на останній зустрічі.

Поміж результатів, які вдалося досягнути, визначимо такі:

- 20 учасників якісно покращили свої знання з цифрових інструментів медіаграмотності, розвинули вміння верифікації контенту та навички інформаційної безпеки в військовий час, навички оцінки та інтерпретації медійної інформації задля розпізнавання маніпуляцій, пропаганди і мови ворожнечі;
- було активізовано громадянську позицію молоді через взаємодію з цифровими сервісами держави;
- залучено учасників до створення соціальних міні-медіапроєктів, що сприяло посиленню інтересу медіаграмотності, а також об'єднанню медіавідповідальної української молоді.

Отже, значна кількість нормативних документів, розроблених у країнах Європи і в Україні, свідчить про те, що медіаосвіта молоді є одним із пріоритетних напрямів у навчанні молоді впродовж життя, а неформальна освіта відіграє в цьому найважливішу роль. Представлений досвід проведення хакатону з медіаосвіти для



молоді увиразнює той факт, що в нашій державі формування медіакомпетентності молодого покоління відбувається в руслі загальноєвропейських освітніх тенденцій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Sala ., Punie Y., Garkov V. and Cabrera Giraldez M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. DOI:10.2760/302967.
2. Digital Education Action Plan (2021-2027). *European Education Area*. 2021. URL:<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>.
3. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). 2021. Brussels. 44 p. <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf>
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : нова редакція / за ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/>.

**Калюжна Тетяна**

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

#### АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ АНДРАГОГІВ

**Ключові слова:** професіоналізація, аксіологія, андрагог, педагогічний персонал.

Сучасна вітчизняна система освіти переживає значні зміни, які диференціюють її на найбільш відчутному, метафізичному рівні. Спочатку пандемія коронавірусу, потім вторгнення ворога в нашу державу, війна, в якій ми наразі перебуваємо, призводить до глобальних змін у сучасній цивілізації, змін ціннісних орієнтацій сучасної культури та актуалізує філософське осмислення освітніх проблем.

Філософський аналіз освіти був заснований ще Плагонієм і Арістотелем та охопив всі класичні світоглядні системи аж до початку XVIII ст. Під впливом певних педагогічних ідей Я.Коменського, Й.Песталлоці, І.Гербарта, А.Дистервега, Дж.Дьюї, відбувалося становлення парадигми філософського аналізу освіти як системи. Ідеї Просвітництва посилили дисциплінарні механізми освіти, поширивши їх на зміст і форму. На початку XIX ст. Й.Гердер, А.Гумбольд, Г.Гегель створюють нову філософську концепцію освіти, орієнтовану на самопізнання, самостановлення, самоактуалізацію особистості та визнання її права на освіту. Із середини XX ст. освіта виступає як автономна сфера, що теоретично дистанціюється від філософії, а практично у сфері освіти обґрунтовується філософсько-соціальний аналіз освітнього знання і цінностей [3, 14-16].

Відмічаючи аксіологічні, ціннісні виміри післядипломної педагогічної освіти, необхідно наголосити на аксіологічній складовій особистості викладача вищої школи та формуванні андрагогічної компетентності, як необхідної та важливої риси професійного фахівця у галузі формальної та неформальної освіти дорослих. Відтворюючи і формуючи певний тип ціннісного світогляду, викладач-андрагог

зберігає і продукує цінності, у процесі професійної педагогічної діяльності забезпечує передачу культурних цінностей слухачам. Культурні цінності в їхньому широкому значенні (наукові, політичні, моральні, естетичні, релігійні тощо) відтворюються і передаються не тільки через зміст навчальних дисциплін післядипломної педагогічної освіти, у процесі професійної діяльності, а й через залучення особистості слухача до певної системи цінностей у процесі спілкування, через способи організації управління освітньою діяльністю, через характер педагогічної комунікації, способи і критерії оцінювання знань тощо [5, 31-35].

Професіоналізація педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти тісно пов'язана зі світоглядними засадами викладачів, навіть якщо це не усвідомлюється ними і не виражається. Педагогічний процес встановлює ціннісні орієнтації людини, тому дуже важливо у формальній та неформальній освіті керуватися таким світоглядним принципом, який орієнтує викладачів післядипломної педагогічної освіти на творчу самореалізацію, усвідомлення власної планетарно-космічної суті.

Важливого значення набувають гуманістичні цінності особистості викладача післядипломної педагогічної освіти, які є основою «золотого правила моралі», та трактуються що «...людина не повинна здійснювати по відношенню до інших того, чого не бажає для себе» [4]. Такими високими гуманістичними цінностями володіє викладач-андрагог післядипломної педагогічної освіти, який виконує функції консультанта та наставника та має високий рівень володіння андрагогічною компетентністю.

Для удосконалення важливої аксіологічної складової особистості викладача закладу післядипломної педагогічної освіти, компетентнісного потенціалу та підвищення професіоналізації педагогічних, науково-педагогічних працівників закладу післядипломної педагогічної освіти у рамках співпраці відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України та кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського утворена Майстерня андрагога [2, 11-14]. Майстерня створена спільнотою педагогів-практиків, науковців, якій притаманні висока соціальна активність у сфері післядипломної педагогічної освіти, освіти дорослих, прагнення професійного зростання, прогностичне бачення стану й перспектив розвитку післядипломної педагогічної освіти, освіти дорослих як складових навчання впродовж життя [1].

Майстерня працює на засадах взаємодії з усіма структурними підрозділами Інституту та інших установ з метою забезпечення скоординованої діяльності щодо розвитку компетентнісного потенціалу педагогічного персоналу післядипломної педагогічної освіти, здійснення практико орієнтованих наукових досліджень у сфері професіоналізації освіти дорослих.

Отже, розглядаючи професіоналізацію педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти через аксіологічні аспекти формування андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у ракурсі філософії освіти можемо стверджувати, що дана проблема є предметом наукових дискусій і пошуків. Важливість даної проблеми зумовлена постійними змінами в суспільстві, а як наслідок і філософії освіти, педагогічної аксіології, яка, зокрема, розглядає цінності особистості вчителя, а для сучасної особистості викладача закладу післядипломної педагогічної освіти необхідні ціннісні якості професіонала сьогодення у сфері освіти, який навчить

вчитися, зможе опанувати той чи інший навчальний контент, який вписується в еволюцію людства; зможе сформулювати проблемне поле та мотивуючі заклики для здобувачів освіти; максимально використовувати новітні інформаційно-технічні можливості та цифрові інструменти навчання, враховуючи індивідуальні потреби кожного; в умовах дистанційного навчання створювати моделюючі завдання, які будуть готувати здобувачів освіти до соціальної реальності; бути цікавим викладачем з позитивним впливом на оточуючих та ніколи не забувати, що найбільшою цінністю для людини є живе спілкування, освітня взаємодія та комунікація.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О.В. (2019). Положення про центр андрагогічної майстерності на базі закладу вищої освіти. Київ. ПІОД імені Івана Зязюна НАПН України.
2. Калюжна Т.Г. (2021). Філософія освіти: аксіологічні аспекти андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. Філософія освіти і педагогіка. Електронний науково-методичний часопис. № 48. 2021. URL: <https://choippo.edu.ua/rar/FO48.pdf>
3. Кравченко О. П. (2020). Філософія як світоглядна стратегія освіти. Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро. КЗВО «ДАНО» ДОР». СПД «Охотнік». С.14-16.
4. Смоліук А.І. (2018). Професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи в освітньому середовищі. Дисертація. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ. URL: [https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/D\\_26.053.01/dis\\_Smoliuk.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis_Smoliuk.pdf)
5. Тарасюк Л. С. (2020). Філософія освіти: аксіологічні й етичні аспекти. Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро. КЗВО «ДАНО» ДОР». СПД «Охотнік». с.31-35

**Кінах Нелія**

Волинський інститут післядипломної освіти  
м. Луцьк

## ІНТЕГРАЦІЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА В СИСТЕМУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Підприємницька освіта все частіше використовується в широкому діапазоні освітніх контекстів і на різних освітніх рівнях. Причини інтеграції підприємництва в освітні програми очевидні: підприємництво є ключовою компетенцією для навчання протягом усього життя. Підприємництво включає в себе можливості взяти на себе ініціативу та керувати власним навчанням, розвитком та кар'єрою, що є важливими аспектами, враховуючи високий рівень невизначеності та складності в сучасному суспільстві [5].

Інтеграція підприємництва в систему неперервної освіти дасть змогу підвищити конкурентоздатність вчителя, що забезпечить кожному педагогу можливість самостійно досягати своєї мети, творчо самостверджуватися та оволодіти

глибокими фундаментальними знаннями в певних галузях, зокрема і в підприємницькій.

Інтеграційні процеси в освіті останніми роками займають важливе місце, оскільки спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів, формування цілісної системи знань і навичок особистості, розвитку її творчих здібностей та потенціалу. Інтеграція – (лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) – процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [1].

Внаслідок інтегрування зростає обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, їх упорядкування і самоорганізація, що сприяє появі якісно нових властивостей [4]. Дослідник Г. Селевко у своїй праці виокремлює напрями, за якими вивчаються проблеми інтегрованого підходу в освіті, зокрема: методологічні проблеми інтеграції; використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей; концепція внутрішньопредметної інтеграції; формування системи знань інтегративними методами; поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем); укрупнення дидактичних одиниць; інтеграція змісту освіти; взаємозв'язки інтеграції та диференціації; проблеми розробки інтегрованих курсів у післядипломній педагогічній освіті; імовірно-статистичні аспекти інтеграції [3].

Інтеграція в освіті оптимально відповідає й формуванню такої ключової компетентності, як уміння вчитись протягом життя – здатності до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації освітнього процесу (власного й колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання [2].

До того ж, найважливіше, що є конструктивним у площині порушеної проблеми, впровадження інтегративного підходу потребує врахування специфіки підприємницької діяльності педагога та здійснення відповідної інтеграції матеріалу на курсах підвищення кваліфікації на основі об'єднання різних способів одержання професійно-підприємницьких знань і вмінь, накопичення досвіду підприємницької діяльності в освітній галузі та їх спрямованості на максимальне взаємодоповнення. Інтегративний підхід орієнтує на якість професійного розвитку педагога і досягнення ним гарантованого результату, він націлений на якісне формування підприємництва вчителя через інтеграцію різних видів його діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання в умовах неперервної освіти, максимально наближеного за змістом до умов професійної діяльності, і вимагає розробки інтегрованої освітньої документації та комплексного методичного забезпечення ведення підприємницької діяльності. Отже, інтеграція передбачає процес формування професійно-педагогічного підприємництва учителя, який має відбуватися на основі об'єднання в ціле певних частин його професійної підготовки та підприємницьких навичок і вмінь. Такий підхід, на нашу думку, заснований на тому, що не можливо відразу і у всій повноті сформувати професійно-педагогічне підприємництво учителя. Воно є складним

утворенням і його формування має розпочинатися з вироблення порівняно простих підприємницьких умінь і навичок учителя та продовжуватися в подальшому в розвитку його педагогічної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с. с. 337
2. Інтегративний підхід : актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник / уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Нар. образование, 2006. Т. 1. 816 с. с. 451-452.
4. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н. Ничкало ; Ін-т ПТО НАПН України. Кривий Ріг : Видавн. дім, 2011. 439 с, с. 260.
5. Bacigalupo, M. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (p. 39). Publication Office of the European Union. Luxembourg. 2016

**Король Світлана**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

### РЕГІОНАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

**Ключові слова:** підготовка майбутніх вчителів, заклади середньої освіти Німеччини.

Професійна підготовка вчителів є важливим аспектом формування системи освіти кожної держави, адже від цього залежить повноцінний розвиток та виховання молодого покоління, що забезпечуватиме процвітання та добробут країни. Оскільки Федеративна Республіка Німеччини відома своєю високою якістю освіти, цікаво розглянути в контексті порівняльного аналізу підготовку педагогічних кадрів у цій країні.

Німеччина є федеративною країною, до складу якої входять шістнадцять незалежних федеральних земель, і цей факт обумовлює деякі відмінності освітнього процесу у різних землях, адже кожна з них має право самостійно приймати рішення щодо його організації та регулювання. Через це професійна підготовка вчителів у різних федеральних землях може відрізнятися не лише за своєю структурою та змістом, а і за підсумковою атестацією здобувачів вищої освіти. Не дивлячись на те, що більшість федеральних земель перейшли на багатоступеневу систему вищої освіти, однак у деяких землях залишається актуальною попередня модель підготовки вчителів, що не передбачає розподілу на бакалаврат та магістратуру [2, 3, 5]. Проаналізувавши професійну підготовку вчителів в університетах різних регіонів Німеччини, можна констатувати, що це може відбуватися шляхом здобуття

бакалаврського та магістерського рівня освіти, період навчання яких триває шість семестрів бакалаврату та від двох до чотирьох семестрів магістратури, або за одноступеневою системою, що передбачає по завершенню навчання складання державного іспиту та триває від восьми до десяти семестрів. Потрібно зазначити, що отримавши освітній ступінь бакалавра освіти, випускник не має права викладати у школі, а повинен завершити ще магістратуру та пройти обов'язкову практику у школі, так званий референдаріат. Незалежно від того який тип навчання обирає студент, документи про його закінчення визнаються у кожній федеральній землі. Отже, спільним у підготовці вчителів у Німеччині є обов'язкове проходження педагогічної практики у школі, яку дозволяється пройти в будь-якій федеральній землі незалежно від університету, де здобувач отримував освіту.

Ще однією спільною ознакою підготовки майбутніх учителів в Німеччині є те, що перед початком навчання потрібно визначитись у якому закладі середньої освіти планує працювати у майбутньому здобувач вищої освіти, адже вибір спеціальності залежить не лише від фаху викладання, а також від типу закладу середньої освіти або ступеня загальної середньої освіти [1, 4]. Тобто структура та зміст підготовки майбутніх вчителів початкової школи, старшої школи I ступеню (реальні школи, основні школи) та II ступеню (гімназії) відрізняються. Так, на прикладі підготовки педагогічних кадрів в університеті Грайфсвальд (Мекленбург-Передня Померанія) можна помітити значні відмінності у структурі та змісті підготовки майбутніх вчителів шкіл різного ступеню. Під час підготовки вчителів початкової школи окрім чотирьох основних фахових дисциплін велика увага приділяється психолого-педагогічним дисциплінам, оскільки на них виділяється аж дев'яносто кредитів, натомість під час підготовки вчителів старшої школи першого ступеня на психолого-педагогічні дисципліни відводиться шістдесят кредитів, а для вчителів старшої школи другого ступеня - тридцять кредитів. Проте в освітній процес підготовки вчителів старшої школи I та II ступеня включені дисципліни з методики викладання певного фаху, відповідно по 15 кредитів на кожну предметну спеціальність, що відсутнє для майбутніх вчителів початкової школи. Якщо процес підготовки вчителів II ступеню старшої школи вирізняється більшою науковістю, то для майбутніх вчителів старшої школи I ступеню наукова складова є значно меншою, натомість більшою є психолого-педагогічна складова [1]. Така диференціація у підготовці вчителів є, на нашу думку, цілком зрозумілою, тому що для ефективного викладання дітям різних вікових категорій потрібно враховувати їх можливості, потреби, здібності, рівень психологічного розвитку.

Досліджуючи подальші розбіжності підготовки вчителів в різних регіонах Німеччини, можна відзначити відмінності у кількості, виборі та можливості поєднання предметних спеціальностей для майбутніх вчителів старшої школи. В деяких землях, як наприклад в Баварії, можна поєднувати лише певні предметні спеціальності на відміну від інших земель, де можна поєднати їх на власний розсуд. До прикладу, в університеті Грайфсвальд можна самостійно обрати предметні спеціальності для комбінування. Навіть за бажанням здобувача вищої освіти дозволяється обрати третю рівноцінну предметну спеціальність та одну додаткову з меншим обсягом годин, але додаткова спеціальність передбачена лише для вчителів старшої школи першого ступеня [1].

Важливе місце у підготовці вчителів займає педагогічна практика у школах, тому що використання набутих знань під час навчання в університеті на практиці

дозволяє студентам спробувати себе безпосередньо у педагогічній діяльності. Різні види практик, як наприклад соціальна практика, ознайомча практика та педагогічна практика, супроводжують студентів під час навчального процесу. Однак найбільшу роль відіграє педагогічна практика у школі, яку проходять по закінченню навчання, за яку отримують заробітну плату та яка триває у більшості федеральних земель (Берліні, Гамбурзі, Бремені, Нижній Саксонії та ін.) вісімнадцять місяців. Терміни можуть відрізнятися у інших федеральних землях. Так у Бранденбурзі та Мекленбурзі-Передній Померанії найкоротший період проходження практики займає дванадцять місяців, а в Баварії та Тюрингії найдовший період – 24 місяці. У Гессені педагогічна практика триває 21 місяць, у Баден-Вюртемберзі 19, а в Саксонії-Ангальт 16 місяців. Ця практика відбувається у три етапи, на першому етапі майбутні вчителі спостерігають за проведенням уроків старшими колегами, на другому етапі проводять уроки під наглядом старших колег, а лише на третьому етапі викладають самостійно. Наприкінці потрібно скласти державний іспит і таким чином отримати дозвіл на працевлаштування у закладах середньої освіти [6, 7].

Короткий огляд підготовки вчителів для закладів середньої освіти дозволяє констатувати, що незважаючи на певні відмінності організації освітнього процесу у різних федеральних землях Німеччини у всіх випускників вищезгаданої спеціальності є рівні права щодо працевлаштування у будь-якому регіоні Німеччини. Особливим позитивом потрібно відзначити практичну спрямованість підготовки майбутніх вчителів, що найкращим чином наближає їх до майбутньої професійної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Aufbau des Lehramtsstudiums. URL: <https://www.uni-greifswald.de/studium/vor-dem-studium/lehramt-studieren/aufbau-des-studiums/>
2. Bachelor of Education. URL: <https://www.bachelor-studium.net/bachelor-of-education>
3. Bachelor/Master versus Staatsexamen. URL: [https://www.studieren-deutsch.de/12.1.bachelor\\_master\\_vs.\\_staatsexamen.html](https://www.studieren-deutsch.de/12.1.bachelor_master_vs._staatsexamen.html)
4. Etappen zum Lehrerberuf Hochschulwahl: Welche Uni fürs Lehramt? URL: <https://www.fit4ref.de/etappen-zum-lehrerberuf/uni-lehramt.html>
5. Lehramt studieren: Voraussetzungen, Inhalte und Berufsaussichten. URL: <https://www.uniturm.de/magazin/studiengaenge/beliebte-studiengaenge-lehramt-1125>
6. Lehramtsausbildung. Die wichtigsten Fragen rund um das Referendariat. URL: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerbildung-die-wichtigsten-fragen-rund-um-das-referendariat/>
7. Lehramtsreferendariat. URL: <https://www.fit4ref.de/referendariat/lehramtsreferendariat.html>

## **РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ**

**Ключові слова:** освіта дорослих, безпечне життя, воєнні дії, національна позиція, навчання.

Сучасна освіта в Україні створює умови для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Освіта дорослих є важливою складовою освіти впродовж життя, одним із дієвих чинників впливу на життєдіяльність як самої людини, так і соціуму.

Освіта у питаннях безпеки життєдіяльності в умовах сьогодення в Україні є одним з пріоритетних напрямів [2, с. 10]. Знань та навичків безпечного життя сьогодні не вистачає. Умови в яких опинилися громадяни України потребують додаткових динамічних комбінацій знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, морально-етичних цінностей для виживання під час воєнних дій з боку росії. Для здійснення своєї професійної діяльності та забезпечення індивідуальної та соціальної безпеки потрібні додаткові знання [5, с. 54].

Громадяни України, особливо ті, які опинилися в зоні бойових дій, потребують зараз особливої турботи та уваги додаткових знань з питань безпеки свого існування. Під час війни дуже важливо не нехтувати своєю безпекою [3, с. 21]. Через особливості людської психіки та неналежного досвіду дій в невизначених умовах їм загрожують фізичні та психоемоційні небезпеки. Водночас існують інструменти, які дозволяють мінімізувати ризики та вберегти фізичне та психічне здоров'я людині – це освіта для дорослих.

Освіта дорослих з питань цивільного захисту та безпеки життєдіяльності стала засобом регулювання соціальної поведінки і соціального контролю, інструментом стабілізації питань безпеки в умовах нескінченних повітряних тривог, бомбардувань та ракетних ударів по мирним мешканцям міст і населених пунктів України. Без перебільшення можна стверджувати, що освіта дорослих стала нагальною потребою сучасності.

Привернення уваги до проблеми освіти протягом життя з питань цивільного захисту та безпеки життєдіяльності повинна стати чіткою національною позицією в цій сфері. Це буде сприятиме перетворенню України на сучасну цивілізовану демократичну державу, в якій інтереси і потреби кожного громадянина є предметом турботи держави і суспільства.

Сьогодні необхідність отримання додаткових знань (про безпеку), це навчання не тільки заради диплому. Змінюється сам принцип розуміння цінності освіти для дорослої людини [1, с. 89]. Щоб вижити в умовах війни необхідно заповнити прогалини знань про безпеку, про способи виживання в екстремальних та невизначених умовах. Кожен громадянин України повинен розуміти, що інвестування у такий складний період життя свій вільний час у навчання є запорука збереження свого життя, людського капіталу для вітчизни.



Ми потрапили в кризову зону, це в хорошому сенсі проблематизує наше життя, запускає наше мислення і повинне стимулювати розвиватися. Освіта має підживлювати внутрішні імпульси людини дізнаватися щось нове, необхідне для підтримання життєдіяльності кожного громадянина, а не вбивати їх. Разом із цим має існувати середовище, де взаємодія з іншими людьми породжує ці імпульси. Тому формула безперервного розвитку проста: це нове середовище + соціальна взаємодія дружнього характеру. В умовах агресії ворога, постійних страхах бути вбитими [4, с. 157], це дуже важко, але освіта повинна з цим впоратися.

Система громадянської освіти, що має на меті підготовку до активної участі в житті демократичного суспільства і формування її громадянської компетентності має свої функції, які полягають у:

- пристосуванні до нових вимог життя в суспільстві (адаптивна);
- відтворенні знань, які раніше були відсутні або втрачені (компенсуючи);
- збагаченні діяльнісних можливостей людини (розвивальна);
- аналізу чинників, що впливають на життєдіяльність громадян (аналітична);
- передаванні соціального досвіду від покоління до покоління (комунікативна);
- передбаченні розвитку подій особи й суспільства (прогностична).

Якісне навчання в системі громадянської освіти дорослих можливе лише якщо в людини є завдання, проблема або виклик у реальному житті. Сьогодні цей час настав, реалії наявної загрози втратити свободу, єдність та суверенітет держави підтверджують необхідність такого навчання.

Бажання навчатися впродовж усього життя може бути корисним і цікавим тоді, коли теорія пов'язана з практикою, коли сам процес не є примусовим, коли доросла людина має реальну мету. Якісним процес навчання буде лише тоді, коли людина розуміє, як навчання зіштовхується з її реальним життям. Нажаль сьогодні, це життям під час воєнних дій та жорсткої агресії. Тому освіта дорослих з питань цивільного захисту та безпеки життєдіяльності у таких тяжких умовах для громадян України повинна бути обов'язковою.

Отже, освіта дорослих цивільному захисту та безпеки життєдіяльності є складовою освіти впродовж життя перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливило утвердження людиноцентризму в освіті, провідною метою якої є самовираження, розвиток соціальних зв'язків і вмінь діяти, як в мирний так і в воєнний час.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменний М. В. Професійне навчання запорука підвищення конкурентоспроможності персоналу на ринку праці / М. В. Гуменний // Участь молоді у розбудові агропромислового комплексу України: 32-ї студентської науково-теоретичної конференції, 18-20 березня 2020 р., Миколаїв. – Миколаїв : МНАУ, 2020. - С. 87-90. URL:<http://dSPACE.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/7026>.

2. Іваненко В. С. Забезпечення формування знань здобувачів вищої освіти при вивченні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Охорона праці» // Збереження планети - глобальні виклики, загрози, можливості на засадах результативного партнерства : тези доповідей тематичного круглого столу з питань екологічної безпеки до Всесвітнього Дня Землі - Earth Day, м. Миколаїв, 22 квітня 2022 року / Миколаївський національний аграрний університет. Миколаїв : МНАУ, 2022. С. 9-11. URL:<https://dSPACE.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/11312>

3. Курепін В. М. Війна в Україні: як можна підтримати тривожних людей // Захист водних ресурсів - Глобальні виклики, загрози опустелювання територій, міжнародні зобов'язання держав світу : тези доповідей з щорічного тематичного «круглого столу», м. Миколаїв, 22 березня 2022 року. Миколаїв : МНАУ, 2022. С. 21-22. URL:<https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/11217>.

4. Курепін В. М. Воєнні конфлікти, як глобальні екологічні проблеми суспільства // Педагогічні інновації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Миколаїв, 28-29 квітня 2021 р. Миколаїв : МНАУ, 2021, С. 156-158. URL:<http://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/9296>.

5. Русавська В. І., Курепін В. М. Основні напрями державного регулювання ризиками та безпекою: загальні положення, поняття та визначення // Інформаційно-психологічна та техногенна безпека: історичні аспекти, особливості захисту суспільства та особистості: матеріали доповідей за результатами проведеного спільного «круглого столу» обліково-фінансовий факультет, інженерно-енергетичний факультет, м. Миколаїв, 9 грудня 2021 р. Миколаїв : МНАУ, 2021. С. 53-55. URL:<https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/10692>.

**Lysak Halyna**

Khmelnytskyi National University  
Khmelnytskyi

## **BENEFITS AND CHALLENGES OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**Key words:** blended learning, online learning, e-learning, model of education, face-to-face teaching.

Since numerous institutions have chosen to drop all in-person classes, including labs and other learning meetings, and have ordered that staff move their courses online, blended learning has become one of the learning approaches embraced by many higher education institutions. The reason for its increased use can be found in the fact that blended learning cannot be confined to space and time, nor can it be assigned a single specific method or delivery mode.

The definition of blended learning is the one proposed by Graham [2], that is, blended learning is “the combination of face-to-face instruction and computer-mediated instruction” and “the thoughtful experience integrating face-to-face and online learning” by Garrison and Kanuka [1].

Even though the most common case of blended learning is the mix of online and offline forms of learning, the “blend” can be seen as taking place at various levels, going beyond the method of delivery. Thus, it can refer to the combination of self-paced and collaborative online learning, but it can also designate a mix of structured and unstructured learning, acknowledging the fact that the learning process does not only occur in an institutionalized, formal environment but also throughout day-to-day activities and contacts [4].

So, blended learning is a flexible model of education that can support a project or course of study to progress without requiring teachers and learners to be in the same physical space at all times. But, it demands careful consideration of the pedagogical approach.

The concept of Blended Learning includes three components that can be blended: distance learning (also known as live e-learning, including virtual classrooms, webinars, web conferencing, etc), face-to-face learning (classroom lectures), and online learning (online training modules).

There are six models of blended learning:

*Face-to-Face Driver* (a model aimed at reinforcement of traditional full-time training). The teacher in the classroom gives the main volume of educational material using online training technology. This model often covers classroom work on computers.

*Rotation Model*. There is an alternation of traditional full-time classroom training and independent online training in individual mode.

*Online Lab*. The online platform is used to conduct the entire course of study. Such training takes place under the guidance and control of a tutor. This program can be combined with the traditional one within the usual schedule.

*Flex Model*. Most of the curriculum is studied in the context of e-learning. The teacher accompanies each student remotely, but to explain difficult topics he can organize face-to-face consultations with small groups or individually.

*Self-Blend Model*. The student himself decides which courses he needs to supplement with online classes.

*Online Driver Model* (mostly distance learning). This model involves distance learning. Student contacts the teacher online using a certain platform.

It should be mentioned that these models are rarely used separately. They are usually combined. For example, face-to-face with flex: in addition to attending classes, students are engaged in online learning, and unclear points they can discuss with the teacher.

Well-organized blended learning can have several benefits. First of all, it's time-saving. Students can access all educational materials online, that is the standard practice in blended learning. Besides, they save time not having to travel to the university campus every day.

Secondly, blended learning trains students' autonomy and responsibility and raises emotional intelligence through continuous interaction of students in the group, which contributes to better assimilation of the material.

Blended learning makes students' communication with peers and teachers more effective. The online part of students' studies allows them easily to communicate through instant messaging, emails, and video calls.

One of the biggest advantages is flexibility, allowing the teaching and learning process to be fully adaptable to the time schedule, previous knowledge, and learning style of the user. Nevertheless, this "unbounded educational discourse" [1, p. 96] can only be successful if the main components of the mix are effectively integrated, following a logical and pedagogically sound structure.

However, the drawbacks of online learning became quickly apparent: the lack of social interaction and immediate feedback can lead to a decrease in the level of motivation. It is in this context that blended learning emerged, to balance these disadvantages by combining traditional and online learning in a way that preserves the added value of both methods, adding to it the benefit of flexibility

So, a blended learning approach appears to be suitable in the educational process of higher education institutions, as it combines the online component with the more traditional face-to-face teaching and assessment methods, allowing and even facilitating the creation of

a “space of learning” [3, p. 24] that can benefit both the educator and the student by addressing their specific needs.

#### REFERENCES

1. Garrison, R., Kanuka, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education* 7, 2004. P. 95-105.
2. Graham, C.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing, San Francisco, 2006. P. 3-21.
3. Oliver, M., Trigwell, K. Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed? *E-Learning*. Volume 2. Number 1, 2005. P. 17-26.
4. Singh, H. Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*. Volume 43. Number 6, 2003. P. 51-54

**Лозова Оксана, Горбенко Світлана**

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»  
м. Київ

#### ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ З ПИТАНЬ STEM-ОСВІТИ

**Ключові слова:** STEM-освіта, STEM-школа, Всеукраїнський фестиваль «STEM-весна», Всеукраїнський захід «Краща STEM-публікація».

Стратегія сталого розвитку України в умовах боротьби за незалежність нашої держави ґрунтується на амбітній меті досягнення європейських стандартів життя, економічного й політичного зміцнення нашої країни. Відновлення та розвиток національної економіки, забезпечення конкурентоспроможності нашої держави можливий шляхом ефективної взаємодії економіки, науки, освіти, здійснення заходів щодо розвитку людського капіталу, залучення інновацій у всіх сферах діяльності суспільства.

Однією з актуальних для освіти є проблема ефективного засвоєння знань молодим поколінням у закладах різного рівня, яка вирішується реалізацією концепції «Нова українська школа», запровадженням новітніх підходів, зокрема STEM-освіти.

STEM-освіта спрямована на формування і розвиток розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці: здатність і готовність до розв’язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності. STEM-освіта ґрунтується на міжтрандисциплінарних підходах у побудові навчальних програм різного рівня, окремих дидактичних елементів, до дослідження явищ і процесів навколишнього світу, вирішення проблемно орієнтованих завдань.

Упровадження STEM-освіти вимагає від науково-педагогічних працівників активно використовувати новітні педагогічні підходи до викладання й оцінювання, інноваційні практики міжпредметного навчання, методи та засоби навчання з акцентом на розвитку дослідницьких та винахідницьких компетентностей [1]. У

зв'язку з цим, посилена увага приділяється питанням якісного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Дієвим, доступним рішенням щодо підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників є навчання на дистанційних сесіях STEM-школи, що на партнерських засадах реалізується відділом STEM-освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» з 2017 року. STEM-школа – це безкоштовний ресурс із сертифікованою програмою підвищення кваліфікації педагогічних працівників зі STEM-освіти. Навчальна програма STEM-школи розробляється відповідно до запитів STEM-спільноти, актуальних питань розвитку STEM-освіти, педагоги мають можливість ознайомитися з новинками на освітньому ринку, пропозиціями, досвідом бізнес-структур, громадських та інших організацій. За період 2017-2022 років проведено 10 сесій, взяли участь близько 450 спікерів, підвищили кваліфікацію понад 22000 слухачів.

Цікавою, системною, ефективною платформою для проведення майстер-класів, воркшопів, тренінгів, панельних дискусій, презентацій досвіду є Всеукраїнський фестиваль «STEM-весна», що проходить щорічно протягом трьох весняних місяців. Це унікальний простір нового формату для спільного навчання, спілкування, обміну та вивчення найкращого вітчизняного і закордонного досвіду, знайомства з новаторами сучасної освіти, це майданчик підтримки, об'єднання зусиль освітян, науковців, громадських активістів та бізнесу. За 5 років фестивалний рух охопив майже всі заклади освіти України.

Масштабування фестивального руху щодо розвитку STEM-освіти в Україні щорічно активно підтримують заклади післядипломної педагогічної освіти всіх регіонів. Програма заходів, звичай, охоплює напрями:

- STEM-освітній простір: створення умов, нових STEM-центрів/лабораторій, розширення напрямів їхньої діяльності та сприяння навчанню за напрямками STEM-освіти;
- моделюємо професійне майбутнє: профорієнтаційні заходи, що мотивують учнівську молодь обирати STEM-професії (практичні заняття/тренінги, змагання, конкурси, хакатони, турніри, виставки, фестивалі тощо);
- STEM-педагог: заходи, що сприяють розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників.

Участь у фестивалних подіях допомагає освітянській спільноті знайти рішення щодо створення моделі STEM-освіти. Активна співпраця з партнерами зумовлює реалізацію напрямів STEM-освіти у закладах освіти.

Популярним освітнім ресурсом з питань STEM є «Педагогічна STEM-майстерня», у рамках якої проводяться науково-практичні семінари, круглі столи, «Марафон STEM-уроків», майстер-класи, хакатони. Наприклад, під час таких подій учасники мають можливість ознайомитися з досвідом роботи переможців Всеукраїнських конкурсів фахової майстерності, інноваційних освітніх проєктів, зокрема, конкурсів: на премію «Global Teacher Prize Ukraine», «Краща STEM-публікація», «Кращий STEM-урок», Всеукраїнського фестивалю «Наука на сцені» [2].

Важливого значення набуває проблема широкого висвітлення досвіду роботи науково-педагогічних працівників різних регіонів України. Творчим змаганням у цьому плані є Всеукраїнський захід «Краща STEM-публікація». Детальніше з умовами участі у заході можна ознайомитися на сайті ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» за покликанням: <https://imzo.gov.ua/events/krashcha-stem-publikatsiia-2022/>.

Матеріали (заявка учасника, текст публікації, рецензія наукового керівника) надсилаються до 01 жовтня 2022 року у ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» (відділ STEM-освіти) за адресою: 03035, м. Київ, вул. Митрополита Василя Липківського, 36 з обов'язковою позначкою «Публікація» та на електронну адресу: [stem@imzo.gov.ua](mailto:stem@imzo.gov.ua). Результати заходу презентуються щорічно у березні-квітні під час Всеукраїнської науково-практичної конференції «STEM - світ інноваційних можливостей» у рамках міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти». Переможці заходу нагороджуються Почесними грамотами, подяками ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», кращі роботи публікуються у науково-педагогічних журналах.

Педагогічні працівники можуть використовувати електронну версію анотованого каталогу «STEM-освіта: проблеми та перспективи», який уміщує перелік науково-практичних публікацій, що висвітлюють результати теоретичних й експериментальних досліджень з питань STEM-освіти (<https://imzo.gov.ua/stem-osvita/anotovanyi-kataloh/>), глосарій термінів STEM (<https://imzo.gov.ua/stem-osvita/glosariy/>). Інформацію з питань STEM-освіти педагогічні працівники можуть отримувати з офіційних сайтів Міністерства освіти і науки України, Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» та зі сторінок соціальних мереж, наприклад, приєднавшись до групи на сторінці Facebook – Відділ STEM-освіти ІМЗО (<https://www.facebook.com/groups/805895179541236/>).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 року № 960-р [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>
2. Патрикеева О. О., Лозова О. В., Горбенко С. Л., Василяшко І.П.. STEM-освіта у 2021/2022 навчальному році. Актуальні питання та методичні аспекти розвитку. Методист. – К.: Шкільний світ. 2021. №11 (119-120). С. 4-17.

**Максименко Оксана, Глушко Оксана**  
Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ

#### УЧНІ-МІГРАНТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ТЕРМІНІВ

**Ключові слова:** освіта, мігранти, учні, міжнародний.

Починаючи з 2014 року від початку агресії росії Україна була змушена терміново розпочати розв'язувати питання внутрішньо переміщених осіб з тимчасово окупованих територій, спираючись на міжнародний та одночасно власний напрацьований досвід.

Різне та неабияке загострення життєвої небезпеки для цивільних, які знаходилися в кордонах держави, через розв'язання повномасштабної війни росією проти України 24 лютого 2022 року змусило значну кількість громадян, а саме жінок з дітьми, покинути власні домівки, переїхати для подальшого чи тимчасового мешкання в інші області, виїхати за межі країни.

Організація життя у нових надскладних умовах перебування певних вікових груп в Україні та за її межами висунула ряд важливих проблем. Одними з першочергових є вирішення питання продовження навчання і забезпечення освітньої діяльності, здобуття подальшої освіти дітьми шкільного віку. Якщо проблема освіти внутрішньо переміщених осіб у межах країни знаходить своє розв'язання на основі діючої та напрацьованої законодавчої бази, то питання освіти наших громадян в умовах міграційних реалій вирішується у рамках довгостроково-випробуваної та реалізованої політики Європейського Союзу (ЄС), а також кожної окремої країни-члена.

Відповідно до причин та особливостей переміщення осіб у межах та за межами країни у міжнародному полі (United Nations High Commissioner for Refugees / UNHCR, the UN Refugee Agency) розрізняють біженців (refugees), мігрантів (migrants), шукачів притулку (asylumseekers) та внутрішньо переміщених осіб (internally displaced people) [2, с. 10].

Визначення цивільного статусу осіб шкільного віку – учнів, які змінюють місце навчання чи здобуття освіти, відбувається відповідно до причин та обставин, які змушують до міграції за кордон. У освітній галузі ЄС мігранти шкільного віку розподіляються та розглядаються у контексті освітніх термінів за переліком цивільних характеристик, а саме [1, с. 167-170]:

- шукачі притулку (asylum seekers): особи, які подали заяву про міжнародний захист або діти заявника, які були включені до заяви.

- діти та молодь з мігрантів (children and young people from migrant backgrounds): новоприбулі / першого покоління, другого покоління або діти та молодь-мігранти, які повертаються. Їхні причини для міграції (наприклад, економічна чи політична) можуть відрізнятися, як і їхній правовий статус – вони можуть бути громадянами, резидентами, шукачами притулку, біженцями, неповнолітніми без супроводу або нелегальними мігрантами. Тривалість їхнього перебування у приймаючій країні може бути короткостроковою або довгостроковою, і вони можуть мати або не мати права на участь у системі формальної освіти країни перебування.

- учні-мігранти першого покоління (first generation migrant students): діти та молодь, народжені за межами країни перебування (їхня країна проживання) батьками, які також народилися за межами країни перебування, які беруть участь у системі формальної освіти країни перебування.

- учні-мігранти (або учні з мігрантів) (migrant students or students from migrant backgrounds): діти та молодь з мігрантів, які беруть участь у системі формальної освіти країни перебування.

- новоприбулі учні-мігранти (newly arrived migrant students): діти та молоді люди-мігранти у першому поколінні які, вступивши у систему формальної освіти країни перебування, можуть претендувати на додаткові підтримуючі заходи щодо сприяння їхньої інтеграції в школи (наприклад, підготовчі класи, додаткові заняття з мови навчання у школі тощо). Часові рамки для розгляду цих дітей та молодих людей як «нових прибулих учнів-мігрантів», а також додаткові заходи підтримки, які надаються їм країнами, відрізняють у країнах ЄС.

- учні-мігранти, які повертаються (returning migrant students): діти та молодь, які повертаються до країни свого громадянства після того, як вони були міжнародними мігрантами в іншій країні та брали участь у офіційній освіті системи своєї країни громадянства.

Беручи до уваги особливості реалізації освітнього процесу для учнів-мігрантів у ЄС, перелік означувальних термінів розширюється за рахунок сутнісних складових, серед яких мова, культура, навчання та психосоціальна підготовка, а саме [1, с. 167-170]:

- мова домівки (home language): мова, якою переважно розмовляють вдома учні-мігранти. Вона відрізняється від мови навчання, яка використовується у шкільному контексті. У більшості випадків рідною мовою є також мова учнів – перша мова або рідна мова (first language or mother tongue).

- міжкультурний посередник (intercultural mediator): особа, яка підтримує інтеграцію учнів-мігрантів у школу. Вони можуть також відповідати за усне тлумачення та переклад, наприклад, на батьківських зборах та / або допомагати розвивати зв'язки між учнями, родиною, школою та / або місцевою громадою в цілому.

- підготовчі заняття (preparatory classes): це окремі заняття або уроки для новоприбулих учнів-мігрантів, де вони посилено вивчають мову і, у певних випадках, адаптований навчальний план з інших предметів з метою підготувати їх до швидкого переходу до основних класів. Учні можуть відвідувати підготовчі заняття лише з окремих предметів (за участі у звичайних заняттях протягом навчального дня) або протягом усього навчального дня, зазвичай протягом обмеженого періоду до повної інтеграції у основні класи з іншими учнями. Залежно від країни, заняття можуть бути «вступні», «перехідні» або «прийомні».

- психосоціальна підтримка (psycho-social support): різноманітні послуги, що надаються у школах або пов'язані зі школами, які спрямовані на підтримку учнів-мігрантів (та їхніх сімей) у подоланні труднощів. Вона може стосуватися їх здоров'я, емоційних / психічних / фізичних, соціальних чи інших потреб, і мати на меті розвинути стійкість у дітей. Така підтримка може надаватися на етапі прийому та / або протягом навчання дитини у школі.

Так, вищезначені терміни визначають напрями освіти учнів-мігрантів, які є особливо пріоритетними у період адаптації до нових умов життя і навчання через мову, культуру, навчання та психосоціальну підтримку.

Що стосується реалізації цілісної освітньої політики, то вона ґрунтується на сучасних засадах та Міжнародній стандартній класифікації освіти і застосовується для надання освіти учням-мігрантам без відмінностей від учнів, які є громадянами країни ЄС.

Таким чином, у контексті європейських освітніх термінів учні-мігранти визначаються з позиції їх цивільного статусу з урахуванням країн походження і перебування, покоління, причин перебування та участі у формальній системі освіти країни перебування, а також формат перебування (тимчасово, постійно, новоприбулі). Разом з тим вони чітко окреслюють шляхи підтримки та напрями реалізації міграційної політики щодо учнів-мігрантів та їх родин у країні перебування на теренах ЄС, яка покликана інтегрувати учнів, уможливаючи їх входження у новий простір формальної системи освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL:



[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/integrating\\_students\\_from\\_migrant\\_backgrounds\\_into\\_schools\\_in\\_europe\\_national\\_policies\\_and\\_measures.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf) (дата звернення 10.05.22)

2. UNHCR Teaching About Refugees 2021 - Guide for Teachers. URL: <https://www.unhcr.org/618bc1d64> (дата звернення 10.05.22)

**Максименко Оксана, Микал Тамара**  
Київський національний економічний університет  
імені Вадима Гетьмана  
м. Київ

## **ІНШОМОВНО-СПРЯМОВАНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ БІЗНЕС ЗАВ'ЯЗКІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ДАНІЇ (НА ПРИКЛАДІ БІЗНЕС ШКОЛИ КОПЕНГАГЕНА)**

**Ключові слова:** іноземна мова, культура, вища освіта, бакалавр.

Глобалізованість сучасного економічного середовища невпинно зростає, спонукаючи переосмислювати зміст та запроваджувати відповідні новації у підготовці майбутніх спеціалістів галузі економіки у гуманітарній сфері, а саме у питаннях мов та культур.

Бізнес школа Копенгагена (Данія) є провідним світовим та європейським університетом, що концентрує зусилля на розвитку міцних зав'язків сучасних наукових досліджень та бізнес спільноти. Останнє дозволяє створити академічне середовище та вибудувати навчання і викладання в умовах особливої наукової спільноти викладачів і студентів, міжнародна частка яких в університеті в середньому становить 25% [3].

Галузеві економічні програми підготовки бакалаврів з міжнародних бізнес зав'язків поділяються за актуальними напрямками та передбачають англійську мовою викладання. Відмінними у цьому переліку є програми з Міжнародних бізнес відносин зі спеціалізацією з бізнесу, мов та культури, за якими готують до здобуття ступенів: 1) Бакалавра наук з бізнесу, азійської мови та культури – Міжнародний бізнес в Азії; 2) Бакалавра наук з бізнесу, мови та культури. Ці програми зорієнтовані на мови азійського та європейського регіонів, що обумовлено кардинально-відмінними особливостями культур і мов провідних економічних центрів світу, для роботи в умовах яких / з якими готують спеціалістів.

Спільними рисами цих програм є підходи до їх укладання (міжкультурний, міжнародний, іншомовний, міждисциплінарний, інтегрований) і формат реалізації з урахуванням сучасної практики вищої освіти країн Європейського Союзу [2].

Відмінність цих програм полягає у змісті, який поділяється на складові з відведеними для кожної відсотковими частками навантаження. Для порівняння переліку складових іншомовно-спрямованих програм та їх навантаження наведено зміст програми підготовки бакалавра з міжнародного бізнесу (таблиця 1) [1].

Таблиця 1

Програми \ Складові змісту	Мови та культури	Міжнародні бізнес відносини	Суспільство і політика	Економіка і математика
Бакалавр наук з бізнесу, азійської мови та культури – Міжнародний бізнес в Азії	30%	20%	20%	30%
Бакалавр наук з бізнесу, мови та культури			25%	25%
Бакалавр з міжнародного бізнесу*	-	30%	-	45%

\* Люди і організації – 15%, Комунікація у компаніях – 10%.

На складову мови і культури в обох програмах, окрім останньої, припадає однаковий відсоток навантаження.

Загальною метою складової Мови і культури обох іншомовно-спрямованих програм є:

- надання знань щодо культурних відмінностей та їх впливу на особливості компанії, а також розв'язання проблем, які можуть виникати у процесі роботи;
- формування розуміння культури на основі опанування письмової і усної іноземної мови.

Відмінність зазначених іншомовно-спрямованих програм у складовій Мови та культури полягає у передбачених для опанування мовах. Для програми Бакалавр наук з бізнесу, азійської мови та культури – Міжнародний бізнес в Азії це китайська, для програми Бакалавр з міжнародного бізнесу вибір здійснюється з іспанської, французької, німецької мови.

Розподіл опанування змісту відбувається згідно навантаження за семестрами зі збалансованим вивченням складової Мови і культури протягом періоду тривалості програми.

Таким чином, іншомовно-спрямовані програми підготовки бакалаврів з міжнародних бізнес зав'язків у вищій освіті Данії (на прикладі Бізнес школи Копенгагена) вибудовуються з урахуванням потреб сучасності і освітніх підходів, на основі співробітництва зацікавлених сторін (викладачів, студентів, бізнес спільнот).

Існування потужних світових економічних центрів, європейського і азійського, та необхідність підготовки відповідних спеціалістів для успішної діяльності в умовах сьогодення пояснює введення змістової складової – Мови та культури до бакалаврських програм з розширеним вивчення китайської мови чи вибору з іспанської, французької, німецької мов та культур.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Copenhagen Business School. Compare programmes – bachelor. URL: <https://www.cbs.dk/en/study/bachelor/compare-programmes-bachelor?compare=/258/259/87150> (дата звернення 10.05.22)
2. Максименко О.О. Про сучасні іншомовно-спрямовані програми підготовки бакалаврів з міжнародних бізнес зав'язків у вищій освіті Данії (на прикладі Бізнес школи Копенгагена). Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов професійного спрямування [Електронний ресурс]: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 31 березня 2021 р.) / За заг. ред. О.М. Акмалдінової, К., 2021, 38-39. – [Електронний ресурс] URL: <https://drive.google.com/file/d/1k-BY3trSk2t7NCZB61AnEw4c9G-TFGU/view>
3. The World University Ranking. Copenhagen Business School. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/copenhagen-business-school> (дата звернення 10.05.22)

**Мартинюк Олена**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Ключові слова:** соціальні навички (soft skills), компетентісний підхід, навчальна дисципліна, філолог, комунікативний підхід.

Зміни, що відбуваються на сучасному ринку праці, висувають нові освітні орієнтири та вимоги до професійної кваліфікації випускників закладів вищої освіти. Виникає потреба зорієнтувати усі навчальні дисципліни, передбачені освітніми програмами різних спеціальностей, не лише на формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, а й на їх особистісний розвиток. Соціальний інтелект (не когнітивний) оцінюється фахівцями (соціологами, антропологами, психологами, маркетологами) як вирішальний фактор особистого успіху, вдалого працевлаштування та кар'єрного зростання, що відображено в освітніх стандартах.

У світовому досвіді рекомендації щодо формування соціальних навичок у системі вищої освіти з'явилися у 1950-х роках минулого століття. Про необхідність розвитку соціальних навичок у процесі набуття предметних знань та професійних компетентностей свідчать результати ґрунтовних досліджень, проведених у багатьох країнах світу. Наприклад, дані, отримані Гарвардським університетом спільно з Фондом Карнегі та Стенфордським дослідницьким інститутом, вказують на те, що успіх у професійній діяльності на 75-85% залежить від рівня розвитку соціальних навичок і лише на 15-25% визначається професійними навичками (так званими «hard skills») [4].

Терміни «hard skills» (з англ. «тверді/жорсткі навички») і «soft skills» (з англ. «м'які навички») з'явилися за аналогією з комп'ютерними термінами «hardware» (з англ. «апаратне забезпечення») та «software» (з англ. «програмне забезпечення»), пізніше вони екстраполювалися на соціальну сферу з економіки та бізнесу. За своєю

сутністю та змістом їх можна співвіднести з термінами «професійні навички» та «соціальні навички» відповідно.

Зарубіжні заклади вищої освіти досить часто вирішують проблему формування соціальних навичок, визначивши їх перелік освітніми програмами, або за допомогою окремих освітніх компонентів. Іноземна мова є навчальною дисципліною з циклу професійної підготовки майбутніх філологів. Вона має величезний потенціал для вирішення проблеми формування соціальних навичок, оскільки за своєю суттю є соціально-орієнтованою дисципліною. Основна мета вивчення іноземної мови – не оволодіння окремими одиницями мовлення, а оволодіння мовою як засобом спілкування.

Концептуальні принципи компетентнісного та комунікативного підходів в освіті дають широкі можливості для формування низки соціальних навичок. Метою нашого дослідження є визначення шляхів формування соціальних навичок у майбутніх філологів засобами іноземної мови.

Соціальні навички стосуються особистості, атрибутів, якостей та поведінки окремих індивідів [3, с. 1036]. До переліку ключових соціальних навичок, необхідних для професійної діяльності філолога, віднесемо такі: 1. Навички слухання (включаючи мову тіла та зоровий контакт). 2. Позитивне ставлення (енергійність, ентузіазм, впевненість, співпраця, терпіння, повага, почуття гумору). 3. Лідерські навички (швидке мислення, здатність координувати інших людей, організовувати заходи). 4. Комунікативні навички (у тому числі вміння спілкуватися з агресивно налаштованими людьми або з тими, хто може виявляти надмірну чутливість). 5. Міжособистісні навички (розуміння інтелекту та поведінки інших людей, знання того, як працює групова динаміка, і як кожна людина реагуватиме на певну проблему). 6. Внутрішньоособистісні навички (розуміння себе, власного емоційного інтелекту, думок, переконань і ставлень, знання своїх сильних і слабких сторін). 7. Прийняття рішень (вміння відстоювати свою позицію, незалежність у власних рішеннях). 8. Командна робота (розуміння важливості єдності, вміння співпрацювати, знаходити компроміс тощо). 9. Креативне мислення (здатність розширювати уяву у різних аспектах професійної та особистої діяльності, краще зрозуміти світ і знаходити відповіді, які можуть сформувати нове уявлення про об'єктивну реальність). 10. Здатність до розв'язання проблем (контролювання ситуацій, знаходження рішень для різних сценаріїв розвитку подій) [5].

Основними кроками у формуванні соціальних навичок засобами іноземної мови вважаємо такі: 1. Демонстрація соціальних навичок у дії шляхом презентацій навчального матеріалу з чітким його викладом, лаконічними узагальненнями інформації та залученням студентів до дискусій. Обговорення соціальних навичок, які необхідні для успішної презентації (артикуляційні навички, ораторські здібності, навички взаємодії з аудиторією, навички ефективної організації інформації та підготовки тез повідомлення/доповіді/звіту, техніка запам'ятовування інформації тощо). 2. Аналіз та обговорення реальних життєвих та професійних ситуацій, історій успішного вирішення конфліктів, кар'єрного зростання та лідерства, які відповідають тематичному спрямуванню занять з іноземної мови. 3. Групові форми роботи, які дають студентам можливість спілкуватися, слухати, писати, організовувати діяльність окремої групи, брати на себе відповідальність лідера. Соціальні навички можна ефективно розвивати за допомогою взаємодії учасників груп, наприклад рольових та стратегічних ігор, дебатів тощо. 4. Групові «мозкові атаки», коли учасники вчаться

генерувати ідеї, критично мислити. «Мозкова атака» має починатися з постановки проблеми, кожен член групи повинен запропонувати ідеї щодо її вирішення. 5. Використання технології інтеграції до іншомовного середовища. Автентичні аудіо- та відеоматеріали дозволяють студентам спостерігати за комунікативними навичками та мовою тіла в дії, автентичні навчально-розвивальні онлайн-ресурси дозволяють їм практикувати різні види мовленнєвої діяльності. 6. Інтерактивні методи оцінювання, які вимагають демонстрації результатів навчання в реальних комунікативних ситуаціях: дебати, публічні виступи, есе тощо [2]. 7. Надання студентам ролі викладача, що розвиває відчуття відповідальності за організацію процесу навчання, перевірку домашніх робіт тощо [1].

**Висновки.** Таким чином, соціальні навички включають: навички міжособистісного спілкування, роботи в команді, слухання, комунікативні, лідерські, внутрішньоособистісні навички, здатність до прийняття рішень, позитивне ставлення до об'єктивної реальності, творче мислення, емоційний інтелект тощо. Іноземна мова як професійно орієнтована дисципліна у підготовці філологів має значний потенціал для формування соціальних навичок. Ефективність запропонованого нами алгоритму формування соціальних навичок засобами іноземної мови була доведена на практиці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Attia, A. A few techniques to teach soft skills in the classroom. – URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/few-techniques-teach-soft-skills-classroom>.
2. Classroom. Soft Skills Activities. – URL: <https://classroom.synonym.com/soft-skills-activities-8368162.html>.
3. Majid, Sh., Liming, Zh., Tong, Sh., Raihana, S. (2012). Importance of Soft Skills for Education and Career Success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 1036-1042.
4. Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75 (4), 453-465.
5. Yechuri, S. Top 10 Soft Skills That Students Need To Develop Today. – URL: <https://www.careerindia.com/tips/8-soft-skills-that-students-need-develop-today-020054.html>.

**Орловська Ольга**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

#### ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ТА ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Ключові слова:** змішане навчання, англійська мова, навчальне середовище.

За останні кілька десятиліть змішане навчання (blended learning) виникло як нова і важлива освітня тенденція. Дослідження змішаного навчання є відносно новим і пов'язане з іншими освітніми галузями, такими як методика викладання англійської мови, освітні технології, комп'ютерне навчання мови та дистанційна освіта.

Американські науковці К. Бонк і К. Грехем визначають змішане навчання як поєднання традиційного очного навчання з комп'ютерним навчанням [1, с. 13]. Д.

Гаррісон і Н. Вон зазначають, що змішане навчання було розроблено на основі сильних сторін очного та дистанційного навчання. Воно поєднує обидва види навчання – традиційну аудиторну лекцію та онлайн-навчання, які використовуються в процесі викладання та навчання [2, с. 22]. Описуючи змішане навчання, П. Ноймайер заявив, що «найважливішою метою змішаного навчання є знайти найбільш ефективне та влучне поєднання двох способів навчання для окремих навчальних предметів, змісту та цілі» [4, с. 164]. Важливо, що змішане навчання можна використовувати замість традиційного або онлайн-навчання, тому що це сприяє більш сильному відчуттю залученості та спільності, ніж традиційне віч-на-віч чи повністю онлайн навчання і методи навчання. Іншими словами, змішане навчання дає більше навчальних можливостей, які мотивують студентів брати участь в аудиторній роботі та поза нею. Змішане навчання – це гнучкий, масштабований і змістовний спосіб викладання та навчання. Тобто, онлайн компонент змішаного навчання дозволяє студентам навчатися в будь-який час і в будь-якому місці, яке їм подобається, не обмежуючись групою або партнерами.

У контексті викладання та вивчення мови П. Ноймаєр пропонує структуру для проектування змішаного навчального середовища. Ця структура складається з шести параметрів, які визначають ключові фактори у розробці змішаного навчального середовища для вивчення та викладання мови. Ці параметри: (1) режим (форма), (2) модель інтеграції, (3) розподіл змісту та цілей навчання, (4) методи навчання мови, (5) залучення предметів навчання та (6) розташування. Кожен із цих параметрів важливий для вчителів англійської мови, яким необхідно визначити, чи слід інтегрувати змішане навчання у свою практику викладання [4].

К. Грехем визначив три причини для використання змішаного навчання: покращення методики викладання та навчання, підвищення доступності та гнучкості, підвищення економічної ефективності [1, с. 38]. Ці три причини можуть пояснити, чому викладачі або студенти можуть вибрати змішане навчання порівняно з іншими видами викладання та навчання. Більше того, К. Грехем виділив кілька рівнів змішаного навчання: змішування на рівні діяльності, змішування на рівні курсу, змішування на рівні програми та інституційного рівня змішування. Кожен із цих рівнів використовує комбінацію традиційних способів навчання та онлайн-елементів залежно від типу навчання, будь то діяльність, курс, програма чи установа [1, с. 47].

Дослідження змішаного навчання та викладання і вивчення англійської мови значно зросло, оскільки дослідники шукали шляхи для використання цієї освітньої моделі у викладанні англійської як іноземної мови. Вчена Д. Марш зазначає, що використання змішаного навчання може дати багато переваг для тих, хто вивчає мову, ніж традиційні підходи до навчання. Деякі з цих переваг включають розвиток самостійності тих, хто вивчає мову, надання більшої індивідуальної мовленнєвої підтримки, сприяючи навчанню разом, посилюючи взаємодію та залучення студентів, надання можливості практикувати мову за межами класу та покращення мовленнєвих навичок тих, хто вивчає мову [3, с. 10-12].

Багато досліджень показують, що змішане навчання можна ефективно використовувати для розвитку мовленнєвих навичок тих, хто вивчає мову. Наприклад, здібності студентів до говоріння, аудіювання, читання та письма можна розвивати, використовуючи змішане навчання замість традиційного очного або повністю онлайн підходів.

Можливо, одна з найбільших переваг змішаного навчання пов'язана з мотивацією студентів, задоволення та залучення. Студенти, які вивчають мову, зазвичай демонструють своє задоволення, коли обидва підходи (традиційні віч-на-віч та онлайн) поєднуються. Сила змішаного навчання полягає у використанні обох підходів до навчання ефективно, і це мотивує студентів до взаємодії та участі в процесі вивчення мови.

Дослідники виділяють чотири основних проблеми, що виникають при проєктуванні змішаного навчального середовища. Це: (1) «Роль живої взаємодії»; (2) «роль вибору та саморегуляції студентів»; (3) «моделі підтримки та навчання»; (4) «працювати з цифровими розривами. Перша проблема полягає в ролі живої взаємодії. Це пов'язано з об'ємом взаємодії в режимі навчання, віч-на-віч, і онлайн навчання. Друга проблема – зрозуміти роль вибору та саморегуляції студентів. Це означає розуміння вибору студентів щодо того, в яких видах змішаного навчання вони беруть участь і як може викладач керувати та впливати на їхнє навчання, використовуючи змішане навчання. Третє питання стосується моделей, які використовуються для підтримки та навчання. Для ефективнішого використання підходу змішаного навчання необхідна підтримка обох технологічних аспектів, а також педагогічне та інструктивне навчання. Четверта проблема – цифровий розрив. К. Бонк і К. Грехем зазначають, що «розрив між інформаційно-комунікаційними технологіями, доступними для окремих осіб і суспільства на різних кінцях соціально-економічного спектру можуть бути великими» [1, с. 15].

Також Дж. Ріель виокремлює чотири проблеми, з якими стикаються викладачі під час процесу впровадження змішаної навчальної програми. По-перше, викладачі можуть зіткнутися з проблемами під час роботи зі студентами над навчальною програмою. Студенти можуть мати труднощі у спілкуванні з однолітками, щоб виконати поставлені завдання. По-друге, можуть бути проблеми зі студентським самоуправлінням. Використовуючи змішаний підхід до навчання, викладачі можуть мати труднощі зі збереженням уваги студентів, зосереджені на своєму завданні, тому викладачам необхідно підтримувати актуальність і активність діяльності. По-третє, налагодження роботи очікування є ще однією проблемою, з якою можуть зіткнутися викладачі під час впровадження змішаного навчання. Це стосується налаштування досягнення цілей та завдання, пов'язані з навчанням студентів. По-четверте, викладачі можуть зіткнутися з технологічними проблемами. Це технологічні проблеми, які виникають під час впровадження процесу змішаного навчання [5].

Дослідження показали, що використання змішаного навчання замість традиційного викладання або лише онлайн підходів до викладання, має багато переваг не тільки для навчання студентів, але й для навчального середовища. Деякі з цих переваг включають покращення процесу вивчення англійської мови, розвиток мовленнєвих навичок та покращення навчального середовища для вивчення англійської мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Bonk C. J., & Graham C. R. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2012. – 624 p.
2. Garrison D. R., & Vaughan N. D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2008. – 272 p.

3. Marsh D. Blended learning: Creating learning opportunities for language learners. New York, NY: Cambridge University Press, 2012. – 22 p.

4. Neumeier P. A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17, 2005. P. 163–178.

5. Riel J. Listening to the teachers: Using weekly online teacher logs for ROPD to identify teachers' persistent challenges when implementing a blended learning curriculum. *Journal of Online Learning Research*. 2016. Vol. 2(2). P.169-200.

**Осьмук Наталія**

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

### **ПРОВІДНІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**Ключові слова:** загальнолюдські цінності, виховання, кроскультурна компетентність, кроскультурна взаємодія.

Соціально-економічні, соціально-політичні та пов'язані з ними соціокультурні прояви глобалізаційних змін прискорюють включеність особистості у міжрасові, міжетнічні, міжнаціональні відносини. Вони зумовлюються зростаючою взаємозалежністю населення у культурній, інформаційній сферах, у освіті, технологіях та управлінні.

Саме тому чи не одним із найважливіших завдань у підготовці педагогів стає набуття кроскультурної компетентності й формування її в дитячому та юнацькому середовищі. Необхідність такого виховання актуалізується в реаліях існування полікультурного суспільства у різних державах світу та, на жаль, наявності не тільки міжнаціонального і расового протистояння й напруженості, а й прямої агресії щодо людей з іншою ментальністю. Ці процеси ще раз доводять, що опанування правилами мирного співжиття на планеті напряму залежить від аксіологічних й поведінкових орієнтирів особи й суспільства: цінності життя людини, поваги її демократичних свобод, толерантності, розуміння різноманітності національних культур тощо.

В основі визначення сутності кроскультурності лежить розуміння поняття культури як колективного соціально сконструйованого феномену, що складається з наявних упереджень, установок та припущень, які розділяються групою людей і слугують орієнтиром того, що є прийнятним та неприйнятним у суспільстві – через почуття, думки, поведінку та переконання й передаються через соціальну взаємодію [2]. Отже, кроскультурну взаємодію можна розглядати як відносини представників різних культур, що мають різницю в сприйнятті світу, життєвих цінностей тощо. Важливим у реалізації кроскультурного виховання є розуміння, того що саме суспільство впливає на ідентичність особистості та визначає характер її поведінки в ситуаціях міжкультурного діалогу [1, 11]. Саме тому перед педагогами стоїть завдання створити таке освітнє виховуюче середовище в якому визнається цінність кожної окремої культури, її самобутність і оригінальність, право кожної особи на толерантний прояв особливостей своєї культури, повага інших культур тощо.



Складовими кроскультурної компетентності є комплекс взаємопов'язаних знань, умінь, особистісних рис і комунікативного досвіду особистості. При цьому під кроскультурною освіченістю слід розуміти знання, вміння й цінності, що дозволяють побачити різницю між власною й іншою культурою та визначити конструктивні шляхи взаємодії. Особливої ваги у процесі набуття кроскультурної компетентності набуває формування поваги до різноманітних проявів інакшості, здатності застосовувати загальноприйняті моральні норми й принципи до представників усіх культурних і соціальних груп, уміння приймати рішення в різних ситуаціях міжкультурної взаємодії, що в сукупності забезпечує сформованість полікультурної компетентності [1, 11]. Саме через логічний ланцюжок: знання, цінності, вміння конструктивної взаємодії можна сприяти формуванню кроскультурної компетентності особистості в умовах різноманіття культур та їх мирного співіснування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кендзьор, П. (2017). *Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (Теорія і методика)*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Національна академія педагогічних наук України. Інститут проблем виховання, Київ.

2. Як не з'їхати з глузду у кроскультурній взаємодії. Відновлено з <https://kmbs.ua/ua/article/cross-cultural-communication>

**Отрошенко Лариса**

Сумський державний університет  
м. Суми

## CURRENT TRENDS IN EFL TEACHERS TRAINING

**Key words:** EFL teachers, trends, professional training, higher education, universities.

World Higher education systems face challenges and opportunities and undergo transformations due to global integration processes, innovations, and the growth of technology. In addition, Covid 19 pandemic has a tremendous impact on the educational sphere. These abstract addresses some of the modern trends that shape the world of education. Based on the literature review, we have identified some trends in the world's higher education systems and EFL teachers' professional training in particular:

- Emphasis on *teachers' intelligent professionalization*. Following the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2016) expertise, teachers' professionalism is the knowledge, skills, and practices that teachers must have to be effective educators.
- *Digitalization of education. Apps usage rise. We cannot ignore a variety of media and learning-support tools*. Internet and mobile devices have become an integral part of the educational process, revolutionizing the whole education system. As a result, ELT teachers should be ready to conduct distant teaching transition of teaching and learning to online delivery. This requires teachers' digital and innovative competence, media literacy, ability to create distance courses, to use

online technologies, Cloud technology, and participation in massive open online courses (MOOCs)).

- **Personalization of education.** This trend means taking into account students' individual and unique level of knowledge, learning styles, needs, and capability.
- **Hybrid learning.** Online and offline teaching will harmoniously co-exist, interact with one another to effectively transform the education system and bring the best results for students.
- **Gamification.** Entertainment in the educational process as an interactive approach motivates students to study by making learning easier and more fun. Digital Game-Based Learning (DGBL) means utilizing educational tools such as Padlet, Kahoot, Elucidat, Archy Learning, etc.
- **Networking and Conferencing.** Education systems focus on collective knowledge developing through the growth of the universities network and social and academic mobility. Universities collaborate and disseminate knowledge production to transform society.
- **Collaboration.** Universities engage collaboratively not only with one another but also with enterprises to be at the cutting edge of research and discovery.
- **Student-Centeredness.** Students, as active participants in the discovery process, decide themselves what to learn and how to learn.
- **Practice-oriented teaching.** Students learn by doing, realize the importance of good theoretical basics and understand how to apply theory in practice.
- **Professional Autonomy.** Teachers have independence in making autonomous decisions about what they teach to students and how they teach it.
- **Academic Freedom.** Universities have the right to conduct research on important issues through various research and training grants, and income-generating programs.
- **Competitive environment.** Competition has become one of the main driving forces in higher education systems. Contemporary universities have to respond to students' interests, wishes, and concerns. Students have become "consumers" of a higher education product. Thus, universities are competing for potential students.

We can trace these trends worldwide as all countries are developing their higher education systems that meet the needs of learners in the knowledge age to ensure quality higher education in the future.

**Pavlenko Olha**

National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"  
Kyiv

## **THE ROLE OF DIGITAL TRANSFORMATION IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**Key words:** digital transformation, foreign language teaching, foreign language learning, higher education institutions.

In recent decades, the issue of digital transformation (DT) in higher education (HE) has received considerable critical attention. More recently, Benavides *et al.* (2020) offer findings about dimensions most influenced by technological intervention (e.g. teaching, infrastructure, curriculum, administration etc.) as well as the most relevant actors (e.g. teachers, students, managers etc.) from the social, organizational, and technological perspectives with regard to their influence on DT in HE [2]. Data from the studies by Abad-Segura *et al.* (2020) suggest that over the years the number of publications on advances in digital technologies and their impact on the quality of HE, the teacher training and professional development has doubled [1].

This paper will examine the way in which the teaching and learning of foreign languages (FL) in Ukrainian higher education institutions is influenced by the digital transformation. When it comes to digitising the HE, scholars observe a paradigm shift in HE institutions with a focus on student-centeredness, teaching processes and curriculum design. To determine the effects of digital transformation and innovation on Chinese education, researchers outlined and explored the following dimensions as technology-enhanced learning i.e., e-learning, blended learning, mobile learning, and flipped classroom approach; revisiting immersion and enhancing MOOC experiences; multimodality and its impact on learning and learners; cosmopolitanism in FL teaching and sustaining teacher professional communities and [6]. While discussing the current and future digital trends in English language teaching, Hockly & Dudeney (2018) argue that learning in modern digital environments provides personalized, time-sensitive, and differentiated learning experience. However, this also creates more external pressure from EdTech companies, state and government education departments and other players. There are still many unanswered questions about those aspects in HE contexts, and Ukrainian in particular [5, 175-176].

Following best European practices on FL teaching, Ukraine has been following CEFR to develop curricula for teaching and FL at most undergraduate programmes. Many research HE institutions offer FL courses for graduate and postgraduate programmes. Recent global trends in DT in education and its role in FL teaching and learning in HE institutions, revisiting ideas of principles of universal design for learning have revealed that DT has relatively positive effect on teaching and learning FL in Ukrainian HE institutions. One of the issues that emerges from these findings is multimodal interaction in the FL classroom in philological and pedagogical perspectives. Bilytska *et al.* (2022) investigated and tested the role of the multimodal approach in teaching FL and students' attitudes to learning in different environments. The experimental results showed that both expert evaluation and responses from the experimental group of students confirmed that the exposure to digital resources has shown to be related to positive effects of multimodal approach [3, 229].

Collectively, these studies outline a critical role of DT for HE and FL in particular. Addressing the teaching dimension in Ukrainian HE, DT has greatly shifted due to the COVID-19 pandemic and by challenging educators to transition their courses from face-to-face to remote teaching. This, on the one hand has opened greater opportunities for FL teachers to use a broader range of approaches and tools during synchronous remote learning, and fostered implementations of the best practices of the communicative approach. On the other hand, similarly to other subjects, it has introduced a lot more pressure on both FL teachers and students with regard to decreased human contact and increased cognitive load. The researchers also tend to observe numerous complaints about lower attention spans, decreased motivation, inability to discuss problems with classmates, delayed teacher's

feedback or inability to raise some concerns immediately, and even sometimes the absence of a teacher [4]. The lessons learnt and to be learnt are supported by the current findings.

DT has positively shifted the FL teachers' and students' paradigms towards becoming more responsible and active learners, creating positive learning environment for students. International MOOC experiences, collaboration and cosmopolitanism in FL have blurred the boundaries of cultural identities in the global world and brought new communicative and cross-cultural experiences to the FL classrooms. The growing trend of using flipped classroom as leading instructional strategy for blended and remote language learning has helped FL teachers to increase student engagement and learning, differentiate students' learning. While giving FL teachers a solid ground to try a wider range of roles, DT has shown advanced technology-enhanced and multimodal environments to all actors of the HE and provided better opportunities for collaboration and problem-solving.

Overall, recent voices from Ukrainian FL teachers have proven that DT equips educators and students with effective tools. DT has created broader professional development opportunities for Ukrainian FL teachers to upskill and train to deliver high-quality teaching by incorporating modern EdTech solutions to accelerate achievements to provide meaningful FL teaching and learning.

Further research should be undertaken to investigate the risks and benefits of emergency FL teaching and learning, using mobile technology to promote active learning in FL classrooms, identifying how DT drives learning FL in professional contexts.

#### JITEPATYPA

1. Abad-Segura, E., González-Zamar, M.-D., Infante-Moro, J. C., & Ruipérez García, G. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability*, 12(5), 2107. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su12052107>

2. Benavides, L., Tamayo Arias, J., Arango Serna, M., Branch Bedoya, J., & Burgos, D. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 20 (11), 3291. <https://doi.org/10.3390/s20113291>

3. Bilytska, V.M., Andriiashyk, O.R., Tsekhmister, Y.V., Pavlenko, O.V., Savka, I.V. (2022). Multimodal Interaction in a Foreign Language Class at Higher Education Institutions of Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching* , 11 (1), pp. 218–234 <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p218>

4. Baldock, B. L., Fernandez, A. L. Franco, J., Provencher, B. A., McCoy, M.R. (2021), Overcoming the Challenges of Remote Instruction: Using Mobile Technology to Promote Active Learning. *Journal of Chemical Education* 2021 98 (3), pp. 833-842. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00992>

5. Hockly, N., Dudeney, G. (2018). Current and future digital trends in ELT. *RELC Journal*, 49 (2), 164–178. doi: <https://10.1177/003368821877318>

6. Spire, H. A. (Ed.). (2017). Digital transformation and innovation in Chinese education. IGI Global.

## МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНДАРТІ ВЧИТЕЛЯ ЗЗСО

**Ключові слова:** освіта, мовно-комунікативна компетентність, професійний стандарт вчителя, заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО), учитель-філолог.

У сучасних умовах освіта набуває особливого значення для нагромадження людиною професійних знань, умінь, мотивацій з метою формування духовності, розуміння та пізнання людиною свого існування, а також реалізації у професійній діяльності. Задля трансформації системи освіти та формування професійних компетентностей вчителя необхідно, щоб були чітко описані компетентності, на які мають орієнтуватися заклади вищої освіти, що готують майбутніх педагогів, а також працеводів та й самі вчителі з метою планування власного професійного розвитку.

У грудні 2020 року затверджено професійний стандарт за професіями: «Вчитель початкових класів ЗЗСО», «Вчитель ЗЗСО», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», який створено на основі компетентнісного підходу. Документ визначає загальні (громадянська; соціальна; культурна; лідерська; підприємницька) і професійні компетентності вчителя: (мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя).

Трудовою функцією вчителя, за стандартом, є навчання учнів предметів, відповідно однією із професійних компетентностей, за цією функцією, є мовно-комунікативна, тобто здатність забезпечувати здобуття учнями освіти державною мовою; здатність забезпечувати (за потреби) здобуття учнями освіти з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти (мова відповідного корінного народу або національної меншини України); здатність забезпечувати навчання учнів іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови); здатність формувати і розвивати мовно-комунікативні уміння та навички учнів [3].

Формування професійних компетентностей вчителя ЗЗСО здійснюється через засвоєння знань та набуття відповідних умінь і навичок. Реалізуються зазначені вище складники мовно-комунікативної компетентності через: засвоєння знань із норм і стилів української літературної мови, використання усного й писемного мовлення, інтонаційних та позамовних засобів виразності мовлення; реалізацію права вивчати мову та особливості вивчення мови корінного народу чи національної меншини України відповідно до чинного законодавства; знання іноземної мови та її функціональних особливостей, необхідних для спілкування; стратегію комунікації з учасниками освітнього процесу.

Професійним стандартом визначено уміння й навички педагога у формуванні мовно-комунікативної компетентності: «під час виконання службових обов'язків здійснювати усну й письмову комунікацію державною мовою; застосовувати прийоми

та методи збагачення мовлення учнів для висловлення ними думок, почуттів і ставлень, сприяння мовній творчості учнів; враховувати особливості вивчення мови/навчання мовою корінного народу чи національних меншин під час навчання предметів; використовувати мовний, мовленнєвий та культурний досвід учнів, які належать до корінних народів або національних меншин України, у процесі здобуття ними освіти; зрозуміло висловлювати іноземною мовою власні думки, бажання, наміри, а також пояснювати свої дії в освітньому процесі, професійному спілкуванні; сприяти опануванню учнями іноземної мови для вирішення комунікативних завдань у життєвих ситуаціях; формувати в учнів здатність до взаєморозуміння, міжособистісної взаємодії засобами активної та пасивної комунікації учнів [3].

Усі зазначені професійним стандартом вчителя складники мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога мають можливість для реалізації у процесі навчання здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою (ОПП) «Середня освіта. Мови і літератури (польська, українська)» у Хмельницькому національному університеті. Так, в ОПП визначаються загальні компетентності: «здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою», а також спеціальні (фахові, предметні): «використовувати досягнення сучасної науки в галузі іноземної (польської) мови, зарубіжної літератури, української мови та літератури в практиці навчання у ЗЗСО; дотримуватися сучасних мовних норм із польської та української мов, володіти іноземною мовою на рівні не нижче С1, використовувати різні форми й види комунікації в освітній діяльності, обирати мовні засоби відповідно до стилю й типу тексту, адекватно використовувати мовні ресурси, демонструвати сформовану мовну й мовленнєву компетенції в процесі фахової та міжособистісної комунікації, володіти різними засобами мовної поведінки в різних комунікативних контекстах; використовувати когнітивно-дискурсивні вміння, спрямовані на сприйняття й породження зв'язних монологічних і діалогічних текстів в усній та письмовій формах державною (українською) мовою, іноземною (польською) мовою, володіти методикою розвитку зв'язного мовлення учнів у процесі говоріння й підготовки творчих робіт; використовувати знання мов і здобутків світового письменства для формування національної свідомості, загальної і мовленнєвої культури учнів, їхньої моралі, міжкультурної толерантності, ціннісних орієнтацій у сучасному полікультурному суспільстві; взаємодіяти зі спільнотами (на місцевому, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях) для розвитку професійних знань і фахових компетентностей, використовувати практичний досвід і мовно-літературний контекст для реалізації цілей освітнього процесу в ЗЗСО» [1].

Звісно ж, забезпечення означеної ОПП здійснюється в основному філологічними й педагогічними навчальними дисциплінами. Зокрема, окреме місце для розвитку мовно-комунікативних компетентностей майбутнього педагога-філолога належить дисципліні «Мовно-комунікативні основи спілкування», у результатах навчання якої зазначається, що здобувач освіти, який успішно завершив вивчення дисципліни, «повинен вміти визначати норми літературної мови; відрізнити нормативні мовні явища від діалектних; визначати комунікативні якості мовлення і дотримуватися їх у власних висловлюваннях; аналізувати власне і чуже мовлення за основними його ознаками; виявляти стилістично нейтральні та стилістично марковані мовні одиниці й правильно користуватися ними; вживати необхідні мовні конструкції у відповідних етикетних ситуаціях; правильно

користуватися невербальними засобами у відповідних етикетних ситуаціях; володіти: всіма якостями мовлення; значним лексичним запасом; вільним користуванням виражальними засобами української мови; навичками використання мовного етикету; виправленням мовних помилок у власному й чужому мовленні; побудовою висловлювання різних типів мовлення в усній і писемній формах; мовними засобами, застосовуючи необхідні правила поведінки у відповідних комунікативних ситуаціях» [2].

Отже, у процесі професійного розвитку майбутній учитель удосконалює свої компетентності, зокрема й мовно-комунікативну, щоразу здобуває більше знань й умінь, а професійний стандарт описує очікування від професійної діяльності вчителя на кожному наступному етапі його вчительської кар'єри.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Мови і літератури (польська, українська)». URL : <https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=50&p=1&f=%D0%91> (дата звернення: 07. 05. 2022).

2. Подлевська Н. В. Мовно-комунікативні основи спілкування. URL : <https://msn.khnu.km.ua/course/view.php?id=4624> (дата звернення: 06. 05. 2022).

3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 06. 05. 2022).

**Pradivliannyi Mykola**

Vinnitsia National Technical University

**Bondar Nataliia**

Vinnitsia Institute of Trade and Economics

Vinnitsia

### TEACHING TECHNICAL ENGLISH TO TECHNICIANS

**Key words:** technical translation, linguistic training, professional information, English for specific purposes, intermediate translation model.

The role of education today is not just to create the future workforce but rather to help university graduates better adapt to their careers finding new solutions to persisting challenges. Deep international processes make knowledge essential but learning remains to be critical and analytical rather than being conform. While this remains true, the researchers have begun to explore approaches which help prepare technical specialists, able to make significant contributions to their communities.

Along with that, trends in non standard employments which have become a contemporary feature of the world labour market in developing countries as well as in those with the economy in transition, encourage technicians to be flexible to be able to suggest innovations. The latest technological developments allow firms to employ workers with a variety of skills from around the world [2,5].

The ability to master new technology greatly depends on skills of technicians in the use of the English language in their international working environment. On the other hand, the globalization of economic processes, which is increasingly penetrating the domestic markets creates communication barriers caused by the dominance of professional information available in the English language. English becomes now the main means and at the same time remains the most difficult obstacle in the sphere of professional communication. As is commonly asserted, the solution to the problem of understanding technical information presented in English is either using translations or hiring technical translators who specialize in a particular field of knowledge. It is a well known fact that the quality of translation depends upon the quality of the translator [3]. The main task of a professional translator is to act as a mediator in the transmission of information content.

A review of the literature [6] allows us to identify at least two main areas that are radically different from each other, but directly affect the formation of a professional translator. It is well known that a translator must gain linguistic experience, which is expressed in an excellent command of both the original language and the language of translation. At the same time, a translator must be an expert in a certain technical or economic area.

Theoretical insights into the nature of technical translation course design [5] as well as the own experience in teaching ESP to technical students allow to reveal that technicians have some special needs with respect to the usage of the English language which may not be covered in general English courses. In other words the combination of professional and linguistic training helps bridge the gap between general English and ESP.

In developing an English course for technicians, we proceed from the needs analysis. The review of the references suggests that the approach to ESP should be based on the learner's needs in their respective specialized subjects. The above results in the combination of both, advanced linguistic and professional training. A technician with the advanced knowledge of English for specific purposes may easily overcome one of the most important obstacles in receiving information – the role of the mediator in transmitting information thus becoming a full participant in communication. A similar view is shared by a number of researchers, who emphasize that translators with basic philological education need to consult the experts in the technical area, since they have difficulties in adequate understanding the content of the original source language message.

In addition, some scholars [1,7] emphasize one of the important aspects of the translation process, which the authors call the intermediate model. It is noted that during the translation, it is necessary to distinguish three stages, such as perception and analysis of the source text, construction of an intermediate translation model, its verification for context and final translation [1, p. 19-20]. That is, the translator needs to spend a lot of time and effort to select and understand the necessary equivalents and only then create the final translation. If a student masters the course of the advanced professionally oriented foreign language, he then needs to overcome only the first stage, which consists in the perception and analysis of the received information.

Therefore, unlike a professional translator, who has to select equivalents to convey the content of information and create the final version of the translation, we consider it appropriate to train specialists in technical or economic specialties with advanced professionally oriented foreign language.

We may therefore conclude that such an approach will lead to a better understanding of the source language. The combination of subject matter with the advances technical



English is highly motivating since it enables to perform job related functions in the foreign environment.

## REFERENCES

1. Miram G., Gon A. Professional Translation / G. Miram, A. Gon // Text book. – K.: Elga, Nika-Center, 2003. – 136 p.
2. Daron Acemoglu, David Autor. Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings. Available at: <https://economics.mit.edu/files/7006>
3. Filipovic, Luna. (2018). Language Contrasts in Translation: Cognitive and Practical Consequences. *Belgrade English Language and Literature Studies*. 10. 39-66. 10.18485/bells.2018.10.3.
4. Guénette M.-F. (2021). Insights into technical translation course design. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 8, 196 – 234. <https://doi.org/10.51287/cttle20217>
5. Non-standard employment around the world: Understanding challenges, shaping prospects. Available at: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_534326.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_534326.pdf)
6. Pop, C. M. (2017). Technical translation teaching and learning at initiation level: Methodological considerations. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 4(1), pp 291-296. Available at: [www.prosoc.eu](http://www.prosoc.eu)
7. Robinson, D. *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. London and New York: Routledge, 1997.

**Радомський Ігор**

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

## РОЗВИТОК КОМПЕТЕНЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ, ЧЕХІЇ, СЛОВАЧЧИНІ І УКРАЇНІ

**Ключові слова:** педагогічний персонал, компетенції викладача, підвищення кваліфікації, внутрішня система підвищення кваліфікації викладачів.

Суспільні зміни та удосконалення системи освіти призводять до змін вимог, що висуваються до педагогічного персоналу закладів вищої освіти.

Зміст освіти переосмислюється та представляється як простір компетенцій. Це, в свою чергу, вимагає підвищення якості професійної підготовки педагогічного персоналу у відповідності з пріоритетними напрямками розвитку вищої школи та потребує застосування компетентнісного підходу.

Зважаючи на те, що компетенції викладача вищої школи є важливим індикатором його діяльності, актуальним є завдання уніфікації підходів до визначення компетентнісної сфери викладачів в умовах змін та розробки діагностичного інструментарію.

Підсумком проведених розвідок слугували результати міжнародного проекту № 21720008 «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін» (сайт проекту:

<http://histecc.kubg.edu.ua>) метою якого було визначення та діагностика комплексу компетенцій викладачів вищої школи, що відповідають вимогам часу, та подальшої стандартизації їхньої діяльності в Польщі, Чехії, Словаччині і Україні [1].

Визначення та діагностика компетенцій педагогічного персоналу закладів вищої освіти була здійснена на основі міжнародного досвіду чотирьох країн-учасниць. Основна мета проекту була досягнута через компаративістський аналіз сутності та стану розвитку компетенцій у країнах-партнерах, подальшої розробки рекомендаційних висновків та стандартизації результатів діяльності викладачів.

Зроблені міжнародними дослідницькими командами висновки щодо результатів діагностики компетенцій викладачів вищої школи, їхнє узагальнення дали підстави для обґрунтування рекомендацій щодо певних змін, які доцільно здійснити на інституційному, національному та європейському рівнях. Ці рівні є певними ієрархічними паралелями на яких, відповідно до ступеня узагальнення, мають відбуватися зміни у змісті, способах організації та управлінні діяльністю викладачів вищої школи як системи взаємопов'язаних вимог до їхньої професійної компетентності. До таких рекомендацій можна віднести:

- На рівні закладів вищої освіти доцільно запроваджувати внутрішню систему підвищення кваліфікації викладачів на основі диференційованого підходу до формування цільових груп за результатами попередньої діагностики та запровадивши наступні тематичні напрями: - діагностика компетентнісного розвитку педагога (спрямований на виявлення труднощів у роботі викладачів, які знижують результативність їхньої діяльності, діагностику і самодіагностику, розробку власних програм компетентнісного розвитку); - компетентнісна парадигма сучасної вищої освіти (спрямований на ознайомлення викладачів з тенденціями розвитку освітньої політики ЄС, напрямками реформування національної системи освіти, новими вимогами до компетенцій викладача вищої школи); - компетентнісний розвиток педагогічного персоналу (спрямований на реалізацію викладачами власних програм компетентнісного розвитку, варіативність вибору викладачами індивідуальних стратегій компетентнісного розвитку); - компетентнісні практики (спрямовані на обмін інноваційним досвідом, запровадження в освітній процес нових освітніх технологій). Ефективність реалізації системи підвищення кваліфікації може забезпечуватися відповідними електронними навчальними матеріалами та Інтернет-платформою науково-методичної підтримки професійної діяльності педагогів.

- Адаптація на національному рівні цілей вищої освіти до локальних соціально-економічних умов, демографічних змін та вимог ринку праці.

- Запровадження на національному та інституційному рівнях стандартизованих процедур щодо оцінювання якості діяльності викладачів, що передбачатимуть врахування таких аспектів: визначення сукупності вимог щодо розвитку професійної компетентності викладачів; врахування освітніх результатів студентів як індикатора професійної діяльності викладачів; введення процедури інспекторату (performance standards) професійних досягнень викладачів вищої школи як певної процедури незалежного моніторингу та оцінювання якості їхньої діяльності; застосування системи стимулів та заохочень викладачів з урахуванням досягнутих результатів та інше.

- На інституційному рівні доцільно організувати та вводити в освітню практику систему самооцінювання (self-evaluation) викладачами сформованості власних компетенцій.

- Розробка загальноєвропейських орієнтирів щодо стандартів діяльності викладачів вищої школи як певної рекомендаційної, компетентнісної рамки діяльності викладача вищої школи.

- Реорганізація системи управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, розбудови взаємопов'язаних прямих і зворотних зв'язків закладів вищої освіти з стейкхолдерами.

- Запровадження інституційної, академічної й фінансової автономії закладів вищої освіти, запровадження університетсько-базованого менеджменту як нової моделі інституціонального управління, де професійність та відповідні компетенції викладача є ключовою умовою ефективної діяльності закладу вищої освіти.

Таким чином, системне дослідження та оцінювання компетенцій викладачів вищої школи, виявлення у країнах-партнерах (Україна, Польща, Чехія, Словаччина) певних загальних чинників, які впливають на їхню діяльність на глобальному та локальному рівнях дало змогу запропонувати рекомендації щодо змін у змісті, способах організації та управлінні діяльністю викладачів закладів вищої освіти.

Окреслені рекомендації можуть слугувати орієнтирами для подальшої розробки теоретичних, практичних та діагностичних підходів щодо стандартизації діяльності викладачів закладів вищої освіти на різних рівнях: інституційному, національному та загальноєвропейському.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Результати дослідження та загальні рекомендації щодо стандартизації діяльності та компетенцій викладачів вищої школи в добу змін [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1D4U6zU4oN9pfj40hrcSPDm-czFGqLfiB/view>

**Романюк Оксана**

Київський національний економічний університет  
імені Вадима Гетьмана  
м. Київ

## **ЧОТИРИВИМІРНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

**Ключові слова:** чотиривимірна модель навчання, компетентнісний підхід, заклади вищої освіти, освітні програми.

В умовах глобалізації, розвитку інформаційних технологій та інноваційної діяльності функції освіти значно розширюються, тому постає гостра потреба в кардинальних змінах системи освіти, що сприятимуть оновленню раніше застосовуваних моделей навчання. Зрозуміло, що існує об'єктивна необхідність переходу від традиційної (знаннєвої) моделі до використання компетентнісного підходу в підготовці фахівців, які будуть успішними і здатними відповідати на виклики, що виникають у сучасному глобалізованому суспільстві.

Організація Об'єднаних Націй сформулювала 3 глобальні цілі, в досягненні яких освіта повинна відігравати важливу роль:

– Доступ кожної людини до освіти впродовж життя для неперервного навчання професійних компетентностей і здобуття знань, які відповідають вимогам глобалізованого суспільства.

– Забезпечення сталого економічного розвитку через покращення показників зайнятості на ринку праці та умов ведення бізнесу.

– Створення оптимальних умов для соціальної інтеграції та посилення згуртованості шляхом активного заохочення до участі в громадській діяльності [1].

Реалізація зазначених глобальних цілей здійснюється за концептуальною моделлю, запропонованою ЮНЕСКО як спеціалізованою установою Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури у співпраці з іншими міжнародними організаціями для розробки освітніх програм, яка має чотири виміри навчання. Важливим завданням, що постає сьогодні перед закладами вищої освіти, є розробка освітніх програм, які враховують такі виміри навчального процесу, як когнітивний («вчитися здобувати знання»); інструментальний («вчитися застосовувати знання»); індивідуальний («вчитися жити у злагоді з собою») та соціальний («вчитися жити разом у злагоді з іншими») [2].

Когнітивний вимір передбачає організацію навчання з метою розвитку таких здібностей, як концентрація, розв'язання проблем, аналітичні здібності та критичне мислення, допитливість, креативність, що сприятимуть кращому розумінню навколишнього світу та інших людей та отриманню нових навичок і знань та формуванню вмінь вчитися впродовж життя.

Інструментальний вимір передбачає розвиток у студентів вмінь застосовувати у повсякденній практиці набуті теоретичні знання, а також надання необхідної підтримки з боку закладів вищої освіти у пристосуванні їх до ринку праці. Заклади вищої освіти мають забезпечувати високий рівень освітньої та наукової діяльності, застосовуючи новітні технології, у співпраці з підприємствами для успішного переходу студентів від освіти до реалізації професійної діяльності, що відповідає зростаючим вимогам ринку праці.

Індивідуальний вимір дозволяє організувати навчання як самореалізацію, розвиток особистісного потенціалу, підвищення результативності, формування і розвиток когнітивних, внутрішньоособистісних та міжособистісних психосоціальних навичок. У своїх освітніх програмах заклади вищої освіти мають спрямовувати свою діяльність на формування готовності студентів до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю та на розвиток індивідуальності в межах професії.

Соціальний вимір є етичною основою вищезазначених вимірів. Він сприяє забезпеченню підґрунтя для громадянської освіти, що функціонує на засадах демократії, справедливості, враховує відмінності між людьми, виявляє повагу до прав людини та соціальних норм. Соціальний вимір передбачає формування у студентів спроможності до спільної професійної діяльності, навичок співробітництва, готовності нести соціальну відповідальність за результати своєї професійної діяльності, навчання прийомів спілкування відповідно до обраної професії.

У процесі забезпечення ефективної організації навчання зазначені виміри не можуть розглядатися окремо. Вони є взаємопов'язаними, значно доповнюють один одного, формуючи цілісну особистість студента.

Отже, освітні програми, в основу яких покладено чотиривимірну модель навчання, мають за мету забезпечення підготовки фахівців, що ґрунтується на

компетентнісному підході, який передбачає зміщення акценту з навчання нормативно визначених знань, умінь та навичок на надання можливостей розвинути здатність практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і використовувати досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності. Застосування чотирирівнірної моделі навчання сприяє адаптуванню освітніх програм до вимог сучасного глобалізованого суспільства, встановленню чіткої взаємодії між змістом освіти та професійною діяльністю, акцентує увагу на соціальних компетентностях майбутніх фахівців, які дозволяють бути активними учасниками громадського життя, сприяє розвитку важливих ціннісних орієнтацій, стверджує професійну гідність та самоповагу, що здійснює позитивний вплив на мотивацію до освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні. Львів: Літопис, 2011. – 544 с.
2. Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21<sup>st</sup> Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework. Executive Summary. United Nations Children's Fund. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.lsce-mena.org](http://www.lsce-mena.org)

**Садовець Олеся**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

### **ІНТЕГРОВАНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД АЗІЙСЬКИХ КРАЇН**

**Ключові слова:** професійна підготовка, викладач іноземної мови, інтегрована модель, країни Азії.

У сучасних умовах проблема якісного викладання іноземної мови студентам ЗВО стоїть досить гостро, оскільки для багатьох з них іноземна мова є невід'ємною частиною їхньої подальшої професійної діяльності. Звісно, студенти вважають найкращими викладачами іноземної мови її носіїв і часом можуть мати упереджене ставлення до викладачів, які не є носіями мови. Проте викладання іноземної мови останніми має свої переваги, оскільки вони у свій час теж вивчали іноземну мову у ЗВО, можуть поділитися власним досвідом, краще пояснити складний матеріал, звернути увагу на проблемні аспекти вивчення іноземної мови, порівнюючи їх з рідною мовою. Викладачі, у яких зі студентами є спільна рідна мова, краще знають стиль навчання і спосіб мислення студентів, потенційні труднощі, які у них можуть виникнути. Водночас, від викладачів іноземної мови очікується максимальна наближеність до рівня носіїв мови, і це стосується не лише мовної компетентності, а й соціолінгвістичної, інформаційної, комунікативної, методичної тощо [3, с. 490]. Окрім того, вони мають забезпечити якісний процес викладання, диференціацію навчання (якщо група має неоднорідні знання) та індивідуальний підхід. Для того, щоб викладач іноземної мови відповідав усім вище перерахованим вимогам, виникає потреба у розробці ефективної моделі їх професійної підготовки. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про ефективність інтегрованої моделі, яка передбачає гармонійне поєднання

теоретичної бази знань викладачів з практичним досвідом [4, с. 5]. Така модель добре зарекомендувала себе у азійських країнах, зокрема Кореї, Китаї, Тайвані, Тайланді.

Реалізація інтегрованої моделі передбачає такі компоненти:

1. Інтенсивну підготовку і навчання – кожен курс інтенсивної підготовки, який передбачає 60-100 годин аудиторної роботи, має супроводжуватися практикою викладання, наставництвом, спостереженням та безперервним вивченням мови. Викладачі не лише повинні вивчати методику викладання, а й удосконалювати знання мови у всіх видах мовленнєвої діяльності. Інтенсивна підготовка передбачає, що викладач навчає й навчається сам, поєднуючи педагогічну теорію з практикою викладання мови [1, с. 22-23]. Така програма підготовки має передбачати наставництво досвідчених викладачів у поєднанні з носіями мови. Наставництво є особливо важливим у процесі педагогічної практики майбутніх викладачів, яка слідує за курсом інтенсивної підготовки, і має тривати 2-3 тижні. Щотижневі зустрічі з наставником та одногрупниками спонукатимуть майбутніх викладачів до обміну досвідом та обговорення практичних методів викладання, які виявилися ефективними чи, навпаки, не спрацювали. Вони також можуть заохочуватися до проведення невеликих дослідницьких проєктів, щоб навчитися використовувати дослідження як інструмент викладацької діяльності [8, с. 264].

2. Встановлення особистісних контактів між викладачами та студентами під час аудиторних занять (постановка відкритих запитань, зацікавленість у точці зору студентів, розповідь про досвід викладацької діяльності, налаштування неофіційної обстановки у класі, сприятливої для вільного спілкування іноземною мовою, часте використання рольових ігор) [6, с. 59].

3. Міждисциплінарний підхід, який передбачає, що потрібно звести до мінімуму вивчення іноземної мови як окремої дисципліни, а натомість пов'язувати її з іншими дисциплінами чи галузями знань, причому не лише академічними, а й соціальними і культурними. Студенти почуваються більш комфортно в оточенні людей, які розуміють їхню культуру.

4. Формування іншомовної країнознавчої компетентності. Культуро- і країнознавчі знання з іноземної мови мають бути обов'язковими при підготовці майбутніх викладачів. Їх можна розвивати безпосередньо (наприклад, під час вивчення сленгу, діалектів тощо) або опосередковано (наприклад, під час перегляду іншомовного фільму, відео з YouTube, телевізійних програм і порівняння їх змісту з певними аспектами рідної культури студентів для визначення соціальних норм, які відрізняються або схожі у двох країнах). Майбутні викладачі повинні вміти висловити власне бачення культури іншомовних країн і визначити яку країнознавчу інформацію вони мають передати своїм студентам. Водночас не знати відповідь на питання про культуру країни, мова якої вивчається, є цілком прийнятним для викладача, він повинен це відкрито визнавати перед студентами і таким чином навчатися разом з ними, активно шукаючи відповідь на питання [7; 5, с. 13].

5. Інтегроване викладання лексики, граматики, фонетики та синтаксису.

6. Студентоцентризований підхід до розробки навчального плану, який має поєднувати модель, орієнтовану на продукт (тобто зміст навчання і навички, які мають бути сформовані) та підхід, орієнтований на процес (тобто потреби студентів та стратегії їх задоволення) [2, с. 131-132].

7. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі майбутніх викладачів і пояснення методики їх використання у процесі викладання іноземної

мови. Вміння поєднувати інформаційні технології та знання іноземної мови є запорукою успішного працевлаштування студентів.

8. Виховування впевненості у власних силах. Майбутнім викладачам потрібно пояснювати, що вони не є гіршими, ніж носії мови, що ефективність їх роботи залежить від практичного навчання та методичної підготовки. Вони мають усвідомити перевагу того, що можуть використовувати рідну мову для пояснення студентам складних для сприйняття іноземною мовою аспектів вивчення мови.

9. Підтримка майбутніх викладачів та викладачів-початківців у їхній викладацькій діяльності. Викладачі ЗВО зіштовхуються з великим навантаженням та різними функціональними обов'язками, які ускладнюють процес підготовки до занять. Тому вони мають відчувати підтримку наставників. Інтегрована модель підготовки викладачів передбачає такі обов'язкові етапи: базове навчання; програми наставництва та спостереження; підтримку на початкових етапах викладацької діяльності, щоб викладачі усвідомлювали свою забезпеченість ресурсами і зв'язок з колегами та своїми колишніми викладачами навіть після закінчення офіційної програми навчання.

Таким чином, інтегрована модель підготовки майбутніх викладачів іноземної мови складається з 9 основних компонентів та обов'язково передбачає аудиторну підготовку (для формування мовної та методичної компетентностей), програми наставництва та практику викладання. Реалізація усіх компонентів програми підготовки у комплексі забезпечує готовність викладачів іноземної мови до якісної професійної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Braine G. *Non-native Educators in English Language Teaching* / G. Braine – Mahwah: Taylor and Francis, 2013. – P. 21–27.
2. Gan Z. Learning from interpersonal interactions during the practicum: A case study of non-native ESL student teachers / Z. Gan // *Journal of Education for Teaching*. – 2014. – № 40(2). – P. 128–139.
3. Jeong K. Preparing EFL student teachers with new technologies in the Korean context / K. Jeong // *Computer Assisted Language Learning*. – 2017. – № 30(6). – P. 488–509.
4. McKay S. L. Globalization, English Language Teaching, and Teachers / S. L. McKay // *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. – 2018. – P. 1–7.
5. Nutta J. W. Infused English as a Second Language Training / J. W. Nutta // *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. – 2018. – P. 11–18.
6. Shin S. J. Preparing non-native English-speaking ESL teachers / S. J. Shin // *Teacher Development*. – 2008. – № 12(1). – P. 57–65.
7. Szanajda A., Ou J.-C., Mycue A. Constructing a Model for ESL Teacher Training / A. Szanajda, J.-C. Ou, A. Mycue // *Asian Journal of Education and E-Learning*. – 2019. – № 7(6). [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.24203/ajeel.v7i6.6021>
8. Tedick D. J. K-12 Language Teacher Preparation: Problems and Possibilities / D. J. Tedick // *The Modern Language Journal*. – 2009. – № 93(2). – P. 263–267.

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: АНДРАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

**Ключові слова:** професійний розвиток, андрагог, науково-методичний супровід, післядипломна педагогічна освіта.

Серед багатьох пріоритетів інноваційного розвитку України актуальним залишається питання науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. У системі післядипломної освіти, яка є невід'ємною складовою освіти дорослих, навчання дорослих здійснюється на засадах андрагогіки, а викладач системи післядипломної освіти є андрагогом.

Як зазначає Т. Сорочан [2, с. 53], андрагог виконує важливу місію, яка може бути задекларована як «...провадження формальної і неформальної освіти, допомога в інформальній освіті, залучення до надбань культури та новітніх технологій, формування широкої бази знань, сприяння розвитку навичок, затребуваних на ринку праці, забезпечення професійного й особистісного розвитку дорослих. Андрагог – це професіонал з освіти дорослих, компетентний фахівець, який активно працює в аудиторії дорослих людей для реалізації цілей та програм безперервної формальної і неформальної освіти впродовж життя з метою забезпечення їхнього професійного й особистісного розвитку. Для діяльності андрагога в системі післядипломної освіти є характерними всі ознаки професії, а саме: спеціалізація й особливий предмет праці, специфічні технології, методи й інструментарій професійної діяльності, продукт праці».

Дослідники визначають науково-методичний супровід в межах післядипломної освіти як педагогічну технологію процесу безперервної професійної взаємодії суб'єктів освіти дорослих з метою розроблення, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до вирішення актуальних проблем у певній галузі знань [1, с. 34]. Це професійна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, необхідними умовами якої є добровільність та партнерство, визначальними ознаками якої є особистісний та професійний розвиток як викладача, так і слухача, а результатом – якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності.

Науково-методичний супровід є необхідним і багатоаспектним процесом, що сприяє всебічному розвитку педагога, його професійному зростанню, а різноманітність функцій такого супроводу робить цей процес унікальним, і його здійснення сприятиме зростанню якості освіти в цілому [1, с. 126]. Зокрема, серед функцій науково-методичного супроводу виокремлюють такі: розвивальна, навчальна, методична, інформаційна, консультативна, коучингова, адаптаційна, експертна, модеративна, акмеологічна, компенсаторна, фасилітаційна. Розглянемо лише деякі співвідношення функцій та компетентностей андрагогів, які працюють у закладах післядипломної педагогічної освіти.



Методична функція здійснюється з метою надання практичної цілеспрямованої допомоги педагогічним працівникам щодо опанування нового змісту освіти, нових програм, технологій тощо. Вона передбачає узагальнення практичного досвіду, організацію навчання на засадах практичного досвіду, створення матеріалів для навчання, пошуку способів взаємообміну науки та практики. На сьогодні все більшої актуальності набувають такі ціннісні аспекти методичної функції, як менторство, наставництво, що полягають у здійсненні професійного й особистісного розвитку на основі практичного досвіду. Успішне виконання функції методиста, ментора, наставника забезпечують вміння щодо вивчення, узагальнення, апробації та поширення перспективного педагогічного досвіду; вивчення запитів споживачів освітніх послуг; удосконалення, оновлення та розроблення нових методик навчання, методичних рекомендацій з питань професійної діяльності; моніторинг результатів навчання [2, с. 56].

Коучингова (від англ. *coaching* – наставляти, тренувати, надихати) функція науково-методичного супроводу забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування педагогічних працівників для досягнення значущих для них професійної мети, завдань, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних професійних здібностей і навичок, засвоєння передових стратегій, метатехнологій для отримання найвищого професійно значущого результату. Науковці звертають увагу на важливість урахування професійних потреб педагогічних працівників; інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної й самоосвітньої діяльності під час педагогічного коучингу.

Функція модерації, спрямована на розкриття потенційних можливостей та нерезалізованих вмінь фахівців, базується на використанні технологій організації вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що підводить учасників до ухвалення професійно виважених рішень за рахунок реалізації внутрішніх можливостей [2, с. 57]. Модерація не привносить нового, а лише допомагає потенційне зробити актуальним. Андрагог-модератор повинен мати навички ведення дискусії, дебатів, організації «круглих столів», брифінгів; активізації групи та кожного її учасника; узагальнення думок і виокремлення провідної думки; узагальнення конструктивних пропозицій; наочне представлення результатів роботи групи.

Тьютор (від англ. *tutor*) – консультант, викладач, який розробляє індивідуальні освітні програми, супроводжує індивідуальний процес навчання. Андрагог-тьютор – це фахівець системи освіти дорослих, який створює необхідні умови для самостійного навчання дорослих за індивідуальною освітньою траєкторією в системі дистанційної освіти. Тьюторинг як функція науково-методичного супроводу робить акцент на рефлексії, усвідомленні фахівцями власних освітніх потреб, самостійному визначенні ними змісту та термінів навчання.

Отже, технологію науково-методичного супроводу визначасмо як найбільш дієву підтримку для неперервного професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті. Функції науково-методичного супроводу впливають на процес професійного розвитку педагогів з максимальними можливостями самореалізації та саморозвитку. Запровадження науково-методичного супроводу як провідної технології потребує нової генерації андрагогів, які володіють професійно значущими, затребуваними суспільством якостями та здібностями.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Сорочан Т.М. 2002. Науково-методичний супровід – нова концепція розвитку професіоналізму вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наук.-методичний супровід модернізації початкової освіти*: зб. Луганськ, 236 с.
2. Сорочан Т.М. 2018. Професіоналізація андрагога: цінності, знання, навички. *Післядипломна педагогічна освіта*, 1, 53-57.

**Скрипник Марина**

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України  
м. Київ

### **МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗМІСТУ ЗНАТЬ (ТРАСК) У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: АНАЛІЗ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ**

**Ключові слова:** професійний розвиток; зміст знань; педагогічні знання; технології; ТРАСК.

У світі «сітьового суспільства», який сутнісно вище за інформаційне, бо крім усіх ознак інформаційного, йому властиво кластеризація груп користувачів за певними критеріями, й отримання на їх підставі певних не тільки інформаційних, а й економіко-політичних, культурно-освітніх та інших переваг, перед організаторами освіти дорослих постає питання: як інтегрувати технології у контексті змісту та освітньої практики (ТРАСК; е-ТРАСК; ТРАСК-SAMR Models)? ТРАСК – технологія структурує компетенції щодо впровадження ІКТ у викладанні та навчанні. Виділяється три типи знань: педагогічне знання (pedagogical knowledge, РК), змістове знання (content knowledge, СК) і технологічне знання (technological knowledge, ТК), при цьому поняття «знання» слід інтерпретувати як «знання, уміння, навички, досвід та ставлення» [1]. Така інтеграція забезпечує цілісне уявлення про базу знань із предмета, яку педагоги мають ефективно представити через технології навчання у відкритій освіті.

Для вирішення завдання дослідження було використано теоретичні методи: аналіз (історичний, порівняльний) наукових та фахово науково-методичних джерел, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів.

Мета – на основі аналізу закордонних досліджень обґрунтувати етапи розроблення моделі технологічного-педагогічного змісту знань (ТРАСК) у професійному розвитку педагогів.

Систематизація та аналіз напрацювань із проблематики інтеграції технологій у контексті змісту, освітньої практики (ТРАСК; е-ТРАСК) міститься в бібліометричному аналізі ТРАСК з 2011 по 2020, узагальненому дослідниками Національного Тайваньського педагогічного університету (Тайбей, Тайвань), Педагогічного коледжу Університету Цзінганшань (Цзянсі, Китай) та Коледжом початкової освіти (Пекін, Китай) [4]. Автори зазначають, що пошук у Google за ключовою характеристикою – «знання технологічного педагогічного змісту» – надає понад 14 100 000 результатів, тоді як пошук «статті» у Google Scholar дає близько 978 000 результатів. У цьому аналізі досліджено бібліометричні характеристики ТРАСК з

2011 по 2020 за допомогою ключового слова «TRACK» у бібліографічних посиланнях, отриманих із баз даних Scopus (дата пошуку: 7 березня 2021). Авторами бібліометричної характеристики проаналізовано 700 статей, що охоплюють 63 країни та 159 журналів. Доведено, що статті 2013 цитувалися найчастіше, а з 2016 кількість статей з кожним роком зростає. Сполучені Штати, Туреччина та Австралія – провідні країни в цій галузі. Більшість статей опубліковано в журналах з освітніх технологій. Із загальної кількості статей, більше опубліковано американськими установами, далі – азійські дослідницькі центри.

На основі проаналізованої бібліометричної характеристики обґрунтуємо основні етапи досліджень із проблеми TRACK – технології:

– перший етап — концептуальний (1986 – 2006). Нижня межа пов'язана із введенням Лі Шульманом (L. S. Shulman) у 1986 проєкту «Knowledge Growth in Teaching (KGT)» [6]. Цей проєкт наголошував на понятті «педагогічний зміст знань», що містить знання трьох баз, що застосує вчитель на практиці: знання предмета, педагогічні знання та знання контексту. Однак ця теорія не показує ані зв'язку між технологією, навчанням і учнями, ані того, як вчителі можуть допомогти учням використовувати технологію для трансформації знань [6 – 8]. Верхня межа – 2006 – пов'язана з дослідженням М.Й. Келер (M. J. Koehler), П. Мішра (P. Mishra) [5] характеристики знань вчителя, що розширює запропоновану в 1986 систему знань Шульмана (L. S. Shulman). Автори розробили модель технологічної, педагогічної та змістової системи знань (TRACK), яка чітко врахувала роль технологічних знань в ефективному навчанні;

– другий етап — праксеологічний (2007 – 2022). Нижня межа фіксує дослідження основних компонентів знань у структурі TRACK: знання про зміст (Content knowledge), педагогічні знання (Pedagogical Knowledge), технологічні знання (Technological Knowledge). Верхня межа пов'язана з активізацією освітніх досліджень у XXI ст., які довели ефективність навчання за допомогою технологій у результаті прогресу інформаційних технологій [2]. TRACK як корисна концептуальна структура для обдумування, аналізу та оцінки того, що вчителі мають знати, щоб інтегрувати технології у зміст предмета. Водночас цю концепцію необхідно реалізувати в практичній площині як основу для створення вчителями інтегрованих знань. Модельна структура TRACK постійно впроваджується в дослідженнях, пов'язаних із застосуванням інформаційних технологій навчання [3]. Дослідники наголошують на важливості того, щоб вчителі володіли сильними концептуальними знаннями про взаємодію між технологією, педагогікою та змістом, що: може привести до більш успішного викладання в класі; має цінності для планування уроків або практичного навчання (TRACK-P); стає своєрідним знанням для професійного розвитку у різних вчительських спільнотах. Дослідницькі пошуки тепер спрямовані на проблеми стратегічного покращення TRACK [4]. Зосереджено увагу на: підготовці інструкторів; особливостях курсів для навчання та професійного зростання як вчителів, так й інструкторів. В окремих дослідженнях з'являється стратегія навчання TRACK-SAMR Models – новий спосіб перегляду та оцінки технологічних інструментів, технологія впровадження засобів комп'ютерної візуалізації SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition). Науковцями актуалізуються проблеми організації мобільного навчання на різних етапах технології SAMR [9]; питання впровадження різних засобів навчання в освітній процес і порівняння технології SAMR та TRACK на прикладі впровадження iPad [2].

Отож, дослідження так чи так підкреслюють значущість розвивального та навчального середовища у спеціально створеному контексті інформаційного простору мережі Інтернет.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гриценчук О. О. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя у галузі середньої освіти Нідерландів: підходи, моделі, досвід. Інформаційні технології і засоби навчання, 2015, Т. 49, №5. С. 71-81. URL : [https://u.to/\\_sMkHA](https://u.to/_sMkHA)
2. Hilton J. T. A Case Study of the Application of SAMR and TPACK for Reflection on Technology Integration into Two Social Studies Classrooms. The social studies, 2016, Vol. 107, No. 2. P. 68-73
3. [Hung-Ying Lee](#), Chi-Yang Chung, Ge Wei. Research on Technological Pedagogical and Content Knowledge: A Bibliometric Analysis From 2011 to 2020. URL : <https://u.to/DMQkHA>
4. Koehler M. J., Mishra P., Kereluik K., Shin T. S., and Graham C. R. “The technological pedagogical content knowledge framework,” in *Handbook of research on educational communications and technology*, eds J. Spector, M. Merrill, J. Elen, and M. Bishop (New York, NY: Springer), 2014, 101–111.
5. Mishra P., and Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teach. Coll. Rec.* 108, 2006, 1017–1054.
6. Shulman L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 1986, 15(2), 4-14.
7. Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1), 1-22.
8. Shulman L., & Grossman P. The intern teacher casebook. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development., 1988. URL : <https://u.to/8sMkHA>
9. Wood E., Kidder L., Romrell D. The SAMR model as a framework for evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2014, V. 18, No 2. P. 1–15. URL : <https://u.to/-slkHA>

**Торчинська Наталія**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

#### **ВРАХУВАННЯ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ МОВНИХ ВЗАЄМОВПЛИВІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ У ЗВО**

**Ключові слова:** діалектологія, наріччя, діалект, говірка, польсько-українські взаємовпливи, методика викладання.

У сучасних умовах глобалізаційних процесів знання іноземних мов стали необхідним складником професійної діяльності фахівця будь-якої галузі, зокрема філолога. Сьогодні особливо актуальним стає вивчення польської мови, визначення проблем міжкультурних зв'язків двох народів, з'ясування причин і наслідків мовних взаємовпливів. «Звернення до історичних, зіставно-синхронних і контрастивних паралелей двох або більше мов відкриває перспективи висвітлення особливостей

їхнього історико-культурного розвитку, з'ясування універсальних, спільних і відмінних рис, обґрунтування окремішності кожної мови як національного феномену» [1, 15].

Будь-які дві мови, які обслуговують сусідні народи, не існують відокремлено, а можуть мати низку спільних ознак, що підтверджує концепція поділу слов'янської групи індоєвропейської мовної сім'ї на три підгрупи – східнослов'янську, західнослов'янську та південнослов'янську. Проте, як свідчать сучасні дослідження, такий поділ базується швидше на геополітичних, історичних і територіальних підходах, ніж на лінгвістичних фактах. Яскравим підтвердженням цього є низка польських вкраплень у говірках української мови та українських – у польських діалектах. На ці особливості необхідно зважати при вивченні діалектології у закладах вищої освіти студентами спеціальності «Середня освіта. Мови і літератури (польська, українська)», які після навчання здобувають кваліфікацію «вчитель польської мови і літератури» та додаткову кваліфікацію «вчитель української мови і літератури».

Представники різних наріч – південно-східного, північного і південно-західного – неоднаково сприймають процес вивчення польської мови через різний пласт польських вкраплень у їхньому повсякденному мовленні. Відомо, що в основі української літературної мови лежить середньонадніпрянський діалект південно-східного наріччя, у структурі якого майже відсутні запозичення з польської мови, крім тих, що набули статусу офіційних, тоді як у мовленні носіїв південно-західного наріччя внаслідок низки історичних факторів знаходимо величезну кількість польських лексем, польських словотвірних афіксів, граматичних форм, а в окремих говірках навіть простежуємо тенденцію до наголошування передостаннього складу. Тому ці місцеві особливості мовлення необхідно враховувати при вивченні діалектології у закладах вищої освіти.

Здебільшого в сучасних дослідженнях переважає думка, що польський вплив особливо помітний у галицьких, гуцульських, бойківських та лемківських говірках, територія поширення яких перебувала під впливом Речі Посполитої. Проте у структурі подільських говірок, зокрема на території сучасної південної частини Хмельниччини, також знаходимо низку польських запозичень, на які варто звернути увагу в процесі викладання.

Пропонуємо можливі елементи компаративного підходу при викладанні діалектології. Так, до прикладу, при вивченні теми «Морфологічні особливості дієслова та його форм в українській діалектній мові» звертаємо увагу, що поряд із літературною формою на **-ти** (*некти, допомогти, робити*) діалектні варіанти інфінітива у подільських говірках творяться з допомогою суфіксів **-чи, -шчи, -гчи** (*печи, стричи, помочи, помошчи, стришчи, помохчи, стрихчи*) [3, 53], що певною мірою співзвучне літературним формам інших дієслів польської мови – *być, robić, spać, stać* [2, 51].

Ще більше спільного знаходимо при творенні форм минулого часу дієслова (літературна норма: *ходив, робив, писали, читали*). У подільських діалектах, для яких властиві аналітично-особові форми минулого часу, фіксуємо особові енклітики, що виступають у найрізноманітніших варіантах і можуть вживатися як у пост-, так і в препозиції, прилягаючи нерідко навіть до іншого слова: *ходиў-йем, биў-йем, ходив-им, ходила-м, була-м, брала-м, вид'їла-м, брали-с'мо, брали-смо, несла-сме, к'єнуў-сме, ходели-сте, казали-сте, мус'їли-сте, знали-сте* [3, 59]. У процесі викладання обов'язково для студентів-полоністів проводимо порівняльний аналіз із польською

літературною мовою, де «форми минулого часу творяться за допомогою суфікса -І (-І) та відповідних особових закінчень»: *chcialam, chciałas, chciałysmy, chciałyscie* [2, 54–55].

Форми майбутнього часу недоконаного виду в українських діалектах бувають двох різновидів: складена, або аналітична (*буду + ходити, робити*), і складна, або синтетична (*думатиму*), проте в західних подільських говірках інфінітив часто трансформується у форму минулого часу: *буду ходиў, буду тиў, будимо йли, будут с'н'вали* [3, 58], що є основним критерієм саме говіркового мовлення, тоді як у польській граматиці поєднання дієслова *być* в особових формах майбутнього часу з дієсловами у третій особі однини або множини минулого часу є літературною нормою (*będę pisał, będziesz pisała, będziecie pisali*) [2, 62–63].

У більшості українських діалектів форми умовного способу нічим не відрізняються від літературних, оскільки творяться поєднанням моделей минулого часу з умовною часткою *би*, яка перед голосним звуком може стягуватися в *б*: *говориў би*, але: *йа б говориў, говорила б, говорили б*.

У південно-західних діалектах, для яких властиві аналітично-особові форми минулого часу, наявні відмінності й у формах умовного способу. На Хмельниччині частково фіксуємо варіанти, коли умовна частка *би* приєднує до себе особові енклітики в 1-й та 2-й особах однини та множини і функціонує як *би-м* (1-а ос. однини), *бис'* (2-а ос. однини), *бис'мо, бис'ме, бис'ми* (1-а ос. множини), *бис'те* (2-а ос. множини): *п'їшла би-с, ти би-с' п'їшоў; ходили би-смо, би с'мопрїшли; ходили би-с'те, би-сти прїшли* [3, 59].

Форми умовного способу дієслова в польській літературній мові також творяться на основі форм минулого часу шляхом додавання частки *by*, проте вона набуває таких само варіантів, як у південно-західних діалектах української мови, тобто *szedłbym, szłabym, szłabyś, zszłybysmy, zszłybyście* [2, 64].

Таких прикладів на основі різних рівнів української діалектної та польської літературної мов можна навести дуже багато, тому погоджуємося з думкою І. Кононенка, що «щодо взаємодії української та польської мов, відзначається, зокрема, її посилена активність протягом довгого часу контактування, хоч і констатуються більш помітні наслідки впливу польської мови» [1, 19]. І ці особливості розвитку двох мов слід враховувати при викладанні дисциплін філологічного циклу, що сприятиме виробленню у здобувачів вищої освіти професійно-спрямованої іншомовної компетентності, оскільки саме активне застосування даних суміжних наук (у нашому випадку – історії української мови, історичної граматики, старослов'янської мови, української діалектології, діалектології польської мови, історії польської мови тощо) у навчальному процесі засвідчує комплексний і прикладний характер методики навчання польської мови. Лише за таких умов можна буде досягти основної мети навчання іноземної мови – оволодіти іноземною (польською) мовою як засобом комунікації та отримати знання в галузі історії, культури, фольклору народу, мова якого вивчається.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кононенко І. Українська та польська мови: контрастивне дослідження. Варшава, 2012. 808 с.
2. Лобас Н. П. Польська мова: Стислий курс граматики. Тернопіль-Харків : Ранок, 2014. 180 с.

З. Торчинська Н. М. Українська діалектологія : навчальний посібник.  
Хмельницький : ФОП Бідюк Є.І., 2017. 157 с.

**Чистякова Ірина**  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С.Макаренка  
м. Суми

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ФІНЛЯНДІЇ**

**Ключові слова:** музичне мистецтво, вчителі музичного мистецтва, підготовка вчителів музичного мистецтва, підготовка вчителів музичного мистецтва для загальноосвітньої школи, Фінляндія.

Офіційна музична освіта у Фінляндії проходить на двох основних «аренах»: це музична освіта в загальноосвітній школі, яка є обов'язковою протягом 9 років (починаючи із 7 років), та в музичних школах, де є необов'язковою, позашкільною для учнів різного віку. Подвійна система розглядається як одна із сильних сторін фінської музичної освіти, а також має значний вплив на історичний розвиток та організацію освіти вчителів. Освіта, що надається музичними школами, керується Законом про базову освіту в рамках навчальної програми мистецтв (2002, 2005) та музикою як частиною всебічної освіти в рамках Закону про базову освіту та Фінської національної навчальної програми для базової освіти (2004) та для середніх шкіл (2003). Національні навчальні програми складаються Фінською Національною радою освіти і визначають провідну цінність та роль освіти, цілі та основний зміст навчання, концепції навчання, а також складання загальних рекомендацій щодо структури, навчальних програм та оцінювання. На основі цих керівних принципів очікується, що школи розроблятимуть власні навчальні програми, і вони вільні визначати вміст (а також у музичних школах предметів), що викладаються. Викладання в обох контекстах ґрунтується на думці про те, що кожна дитина має право отримувати музичну освіту високої якості, незалежно від того, живе вона у великому місті чи у віддаленій сільській місцевості, і незалежно від соціально-економічного статусу сім'ї. Музику також викладають у ранньому дитинстві в дошкільні роки в дитячих садках та денних центрах, переважно викладачами, які мають 3-річний університетський ступінь бакалавра.

Підготовка вчителів музичного мистецтва для загальноосвітньої школи зобов'язані мати ступінь магістра, пройшовши курс, що триває 5–5,5 років, який М. Зейхнер та Х. Дж. Конклін [1, с. 647] називають «розширена та інтегрована 5-річна програма, що веде до ступеня бакалавра та магістра». У більшості шкіл у 1–6 класах музику викладають учителі з деякими спеціалізованими знаннями. А в 7–9 класів музику викладає лише вчитель, який має ступінь магістра з музичної освіти.

Фінський закон (статут 576/1995) передбачає, що ступінь музичної освіти (тобто викладачів музичних шкіл) може бути присвоєна трьома університетами: Академією Сібеліуса (частина Університету мистецтв, Гельсінкі) та університетів Jyväskylä та Olu. При чому Академія Сібеліуса має найбільшу кількість випускників

(приблизно 25 нових студентів на рік). На відміну від багатьох інших країн, програми музичної освіти стають усе більш конкурентоспроможними у Фінляндії. Освіта вчителів музичного мистецтва чітко структурована та складається зі 180 кредитів на бакалаврському рівні та 120 кредитів на магістерському рівні. Музичні та інструментальні навички в основному здобуваються під час навчання на рівні бакалавра, тоді як навчання магістерського рівня зосереджується на окремих спеціалізованих педагогічних галузях (наприклад, музична освіта в ранньому дитинстві, інструментальне викладання, народна або популярна музична педагогіка, музична терапія тощо) та науковому дослідженні. Як і підготовка всіх учителів для загальноосвітньої школи, так і підготовка вчителів музичного мистецтва у Фінляндії завершується захистом магістерської дисертації.

Як і в багатьох інших країнах [1, с. 648], фінські університети, які пропонують музичну освіту як головний предмет, встановили альтернативні курси для викладання музики, і, як наслідок, ті, хто мають ступінь бакалавра з музики чи освіти також можуть отримати ступінь магістра музики на основі піврічної програми, що веде до необхідної кваліфікації для викладання в школах. Більше того, обмежена кількість студентів освітніх наук також має шанс отримати музичну освіту як головний предмет та бути кваліфікованим для викладання музики в молодшій середній школі. Обидві групи студентів, які залучаються до отримання музичної освіти, повинні пройти той самий всебічний вступний іспит, як і кандидати, які проходять повний курс 5–5,5 років. Студенти – майбутні вчителі музичного мистецтва можуть подати заявку на завершення своїх загальних навчальних досліджень та бути кваліфікованими для викладання всіх предметів у 1–6 класах базової школи. Спеціалізовані курси музики в навчанні вчителів пропонуються в шести із семи підрозділів підготовки вчителів. Традиційно університети пропонують кілька комбінацій навчання (наприклад, з іноземною мовою) для тих, кому потрібна офіційна кваліфікація для викладання музики.

У результаті радикальних реформ усієї системи вищої освіти в 1979 році ступінь, отримана в навчанні майбутніх учителів, не відрізнялася від усіх інших ступенів університету. Це означало, що і вчителі початкових, і середніх шкіл повинні були отримати ступінь магістра і що їх академічний статус однаковий. Учителі, які працюють із дітьми раннього віку також повинні мати університетський ступінь. Підготовка вчителів музичного мистецтва стала частиною реформ у 1980 році. Одним із результатів цих змін було те, що національно визначені конкретні педагогічні предмети для вчителів були включені до всієї освіти вчителів – незалежно від предметної області. Ця реформа була введена в 1970-х, коли базова освіта була інтегрована з 1 до 9 класів, і була заснована нова фінська загальноосвітня школа.

Національна реформа навчальної програми 1994 року у Фінляндії сприяла оновленню концепції навчання в музиці, і це призвело до все більшої свободи вибору з точки зору репертуару та методів роботи. З 1994 року школи мають власні навчальні програми та активно займаються навколишнім культурним середовищем. Наприклад, у деяких районах школи вибрали сильний акцент на фінській народній музиці, спираючись на досвід, який можна було б знайти в цій конкретній географічній області.

Таким чином, у фінській системі вважається, що підготовка вчителя музичного мистецтва до всебічного навчання в школі, вимагає власної унікальної освітньої програми та повинно включати вступні іспити, які сильно відрізняються від ступеня



сольної продуктивності. В останні роки підготовка вчителів музичного мистецтва адаптувалася до культурних змін у суспільстві, навчальних теорій і моделей національних навчальних програм. Навпаки, підготовка на основі сольної продуктивності до викладачів інструментальних показників була більш рефлексивною і переймалася тим, наскільки добре музична традиція передається наступному поколінню та на те, чи виробляє цю практику достатньо висококваліфікованих талантів для оркестрів і консерваторій країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Zeichner, M.; Conklin, H. G. (2005). *Teacher Education Programs*. In: Cochran-Smith, M., Zeichner, K. M. (Eds.). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey & Washington: AERA, pp. 645–735.

**Школяр Наталія**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

### ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОРЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Ключові слова:** відеоресурси, інформаційні технології, відео, інтернет-ресурси.

Нині завдяки розвитку міжкультурної комунікації, зміні соціально-політичної ситуації в країні, розвитку міжнародних ділових контактів, зростанню міжнародного співробітництва в різних сферах перед майбутніми фахівцями постає завдання оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування у будь-якій галузі на основі її характерних особливостей. Навчання іноземної мови професійного спрямування ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні мови, що визначаються характерними особливостями спеціальності.

Головною проблемою при вивченні іноземної мови студентами ЗВО є надто обмежений час відведений на аудиторні заняття, за який студенти мають оволодіти граматичним і лексичним матеріалом, включно з фаховою лексикою, тому організація навчального процесу потребує пошуку найбільш оптимальних і ефективних способів його реалізації. Суттєве підвищення рівня володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями є одним з найважливіших завдань, виконання якого є неможливим без застосування як традиційних, так і інноваційних засобів навчання іноземній мові, в тому числі з використанням інтернет-ресурсів. Освітні платформи, що містяться у віртуальному середовищі, дають змогу ефективно реалізувати принципи електронного навчання завдяки вільному доступу до освітніх вебресурсів й адаптації навчального процесу до потреб та інтересів студентів. Використання інтернет-ресурсів для навчання іноземної мови є надзвичайно перспективним завдяки наявності в них великої кількості сучасних автентичних матеріалів, що дозволяє студентам зануритися в іншомовне середовище, спостерігати культурні реалії країни та чути зразки сучасного іншомовного мовлення та їхньої здатності викликати у студента відчуття присутності чи участі у діяльності.

Сучасні досягнення в галузі інформаційних технологій дозволяють організувати процес навчання іноземної мови в інтерактивній та дистанційній формах,

збагачуючи зміст навчання, роблячи його більш гнучким і таким, що відповідає потребам і можливостям студентів. Актуальним, на думку авторів є використання онлайн-платформ TED Talks, Learn English from British Council, BBC Learning English тощо, які дають можливість відпрацювати всі види мовленнєвої діяльності. Ці ресурси на основі автентичних матеріалів дають можливість розвивати різноманітні лінгвістичні навички, сприяючи збагаченню словникового запасу, покращенню вимови, удосконаленню знань граматики. Застосування відео сприятиме кращому засвоєнню матеріалу й стимулюватиме самоосвіту майбутніх фахівців оскільки такий навчальний матеріал містить наочність, дає можливість студентам на конкретних прикладах краще вивчити тему.

Так, тематика TED лекцій є досить різноманітною та може задовольнити будь-які інтереси, відпрацювати лексику й проблематику різних сфер життєдіяльності, розширити світогляд, сприяти розвитку уміння слухати, спостерігати, розмірковувати, узагальнювати, робити висновки. Використання цього відео-ресурсу сприяє індивідуалізації процесу навчання [2, с. 192].

Задля досягнення високої ефективності процесу підготовки з використанням відео необхідно дотримуватися таких дидактичних принципів: провідна роль надається теоретичним знанням, мають місце єдність освітньої, виховної та розвивальної функцій в освіті, системність й послідовність в освіті, доступність, поєднання абстрактності мислення з наочністю, свідомість, активність, самостійність студентів, міцність опанування змісту підготовки.

Робота з відеоресурсами буде ефективною за умови дотримання певного алгоритму, що складається з трьох етапів: переддемонстраційного, демонстраційного та післядемонстраційного [3]. На переддемонстраційному етапі рекомендується провести актуалізацію раніше вивченого матеріалу, провести роботу з вокабуляром, запропонувати питання, на які студенти мають відповісти в процесі перегляду, що сприятиме кращому розумінню матеріалу, зацікавленню студентів. Під час перегляду студенти можуть робити нотатки, шукати відповіді на питання, виконувати вправи на розширення лексичного запасу з теми, на відпрацювання граматичних конструкцій. На завершальному етапі організовується дискусія з означеної проблеми, пропонуються такі види завдань, як складання діалогів, проблемні ситуації, дискусії, пошук додаткової інформації.

Застосування відео добре підходить для проведення занять на етапі практичного застосування вивченої лексики. Вони слугують основою для дискусії, обміну думками, створюючи на занятті ситуацію реального спілкування іноземною мовою. Використання відео може допомогти викладачам принести корисні ідеї та побудувати на їх основі ситуації реального, «живого» спілкування, обміну думками, які вимагають використання фахової лексики.

На основі відеоматеріалів можна створювати різнорівневі завдання, підбирати для студентів варіанти завдань, що відповідають їхнім інтересам і можливостям на певному етапі роботи. Самі відеоматеріали надають таку можливість завдяки широкому вибору пропонованих тем. Багато з обговорюваних ідей можуть обиратися студентами за основу для їхніх самостійних проектів або досліджень.

Використання відеоресурсів є важливою складовою самостійної роботи студентів, яка моделюється з урахуванням не лише навичок володіння іноземною мовою, серед яких не лише розуміння професійно орієнтованих текстів візуально й на слух, пошук ключової інформації, володіння відповідним лексичним матеріалом, але й

комунікативна взаємодія, уміння працювати в команді, здійснювати пошук і відбір релевантної інформації, що закладають фундамент для майбутньої професійної діяльності [1, с. 189]. Студентам пропонується прослухати одну з лекцій, розміщених на сайті TED Talks, й виконати ряд завдань (створити загальний список нової лексики, знайти додаткову інформацію, письмово чи усно викласти почуте).

Таким чином, упровадження відеоресурсів в освітній процес надасть змогу підняти на новий рівень підготовку майбутніх фахівців, збільшить практичні можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Відеоматеріали активізують роботу студентів на заняттях, спонукаючи їх формувати власну точку зору, шукати додаткову інформацію для її підкріплення, представляти її в групі, супроводжуючи її вірною аргументацією, не погоджуватися й дискутувати з іншими учасниками обговорення, дають можливості творчого вияву особистості та створюють умови для підвищення мотивації, сприяють індивідуалізації навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Степаненко О.А., Зеліковська О.О. Smart-технології у викладанні іноземних мов у професійній діяльності. // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Філологічні науки. 2017. Вип. 263. С. 186–193.
2. Стеценко Н. М., Байша К. М. Використання відео-ресурсу TED Talks у навчанні іноземної мови майбутніх менеджерів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 68. Т. 2. С. 191-196.
3. Altman R. The video connection: Integrating video into language teaching. Boston : Houghton Mifflin, 1989.

**Котирло Тамара**

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

### ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**Ключові слова:** вища освіта, глобалізація, інтернаціоналізація, педагогічна освіта, викладач.

Глобалізаційний процес, який впливає на всі сфери нашого життя, вимагає осмислення та переосмислення щодо змін та трансформацій існування сучасного суспільства. Особливої уваги у цьому питанні потребує саме освітня галузь. Дослідження у сфері глобалізації вищої освіти останнім часом стають усе більш актуальними, адже саме вона є рушієм зростання якості людського капіталу та запорукою динамічного розвитку суспільства.

Розглядаючи стратегію розвитку України в умовах глобалізації, можна стверджувати, що поряд з можливим ризиком, ці процеси дають реальний шанс нашій країні посісти гідне місце на новому етапі цивілізації, спираючись на науку, освіту та інноваційні технології. До важливих векторів глобалізації належить освіта, яка не тільки не залишається осторонь процесів глобалізації, а й активно залучається до них.

Прискорення процесів глобалізації в економіці та політиці висувають нові вимоги до структури та якості освіти [2, 185].

Глобалізація вищої освіти обумовлена причинами внутрішнього (задоволення потреб національної економіки у кадрах належної кваліфікації, тобто кваліфікації світового рівня) та зовнішнього характеру (підтримка конкурентоспроможності національної економіки у світовому вимірі) [1, 53].

Розгляд впливу глобалізації на сферу освіти відбувається з різних кутів зору: як глобалізація визначає напрями розвитку освітніх інституцій та їх політик, наскільки залученою є освітня спільнота до реформування освітніх процесів та наскільки ефективним є навчання відповідно до рівня глобалізації [5, 41].

Серед тенденцій глобалізації вищої освіти слід виділити швидкий розвиток світового ринку освітніх послуг (формування індустрії експорту та імпорту освітніх послуг, збільшення кількості іноземних студентів), зростання різноманітних міжнародних форм організації науково-освітньої діяльності (міжнародних проектів у сфері вищої освіти, міжнародних навчальних закладів, отримання дипломів закладів вищої освіти різних країн), інтернаціоналізація фінансових ресурсів вищої освіти (диверсифікація фінансових джерел, у тому числі у вигляді грантів). Під впливом глобалізації розвиток та вдосконалення вищої освіти у світі перейшли в нову фазу міжнародної інтеграції, що є наслідком інтернаціоналізації освітньої сфери [1, 53].

Одним із дієвих шляхів інтеграції України до європейського освітнього простору є обґрунтування національної стратегії інтернаціоналізації, яка, на жаль, на сьогодні тільки обмірковується а розробляється, а ідеї інтернаціоналізації освіти залишаються на рівні декларативних намірів. Тому для України важливим є вивчення досвіду європейських країн щодо інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема, німецькомовних країн (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург), оскільки вони мають певні традиції та здобутки у дослідженні та реалізації процесу інтернаціоналізації вищої освіти [4, 1].

Інтернаціоналізація є необхідним чинником:

- інтеграції освітніх систем до світового і європейського простору вищої освіти і наукових досліджень;

- налагодження інтеркультурної комунікації, розвитку партнерських стосунків між державами, а також і між суб'єктами (інституційними та індивідуальними) освітньої і наукової діяльності;

- чинник підвищення якості освіти і наукових досліджень [3, 4].

Інтернаціоналізація вищої освіти створює можливості її глобалізації, модернізації, впровадження інновацій, забезпечує мобільність, підвищує доступність та якість, розширює міжнародну співпрацю; тенденціями інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти у німецькомовних країнах є: тенденція міжнародної академічної та наукової мобільності; тенденція конвергенції, яка стосується структур кваліфікацій, інтернаціоналізованих навчальних планів та програм; тенденція експорту освітніх послуг та результатів наукової діяльності; інтернаціоналізація реалізує такі стратегічні цілі ВНЗ німецькомовних країн як підвищення якості навчання та досліджень, набуття міжнародного визнання та репутації, диверсифікація джерел та каналів фінансування, підвищення конкурентоспроможності на національному та міжнародних ринках, протистояння зовнішнім та внутрішнім викликам та погрозам розвитку у глобальному середовищі [4, 10].

Процес інтеграції в сфері вищої освіти, як і процес інтернаціоналізації, буде розвиватися, згідно новим завданням, які ставить глобалізований світ, набувати все більше значення і розширювати сферу свого застосування в галузі освіти, що робить цей процес загальносвітовим, а значить, в свою чергу, і глобальним [6, 83].

Глобалізація вищої освіти означає переосмислення усієї освітньої системи, вимагаючи від учасників освітнього процесу глобальної конкурентної боротьби за кращі умови існування і виживання з усіма наслідками. Формування професійних компетентностей майбутнього педагога-викладача з урахуванням впливу процесів глобалізації на педагогічну освіту потребує зміни у підходах до викладання та навчання, забезпечуючи інноваційність цих процесів через розширення спектра освітніх послуг та більш широкого доступу до них, розробку спільних ступенів, покращення сумісності кваліфікацій, посилення ролі орієнтованих на ринкові умови підходів, економічні вигоди для провайдерів освітніх послуг і диверсифікацію та створення нових умов для роботи академічних установ.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бєбко, С. Основні тенденції глобалізації вищої освіти. Режим доступу: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16860/1/PIONBUG\\_2020\\_P052-053.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16860/1/PIONBUG_2020_P052-053.pdf) (дата звернення 14.05.2022 р.).
2. Войналович, О. О. Глобалізація і розвиток сучасної освіти в Україні. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6932/Voynalovych.pdf?sequence=1> (дата звернення 15.05.2022 р.).
3. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. І. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 158 с. Режим доступу: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/MR\\_Internats-VO-Ukrayini\\_2016\\_158p\\_IBO\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/MR_Internats-VO-Ukrayini_2016_158p_IBO_avtors-kolektiv.pdf) (дата звернення 14.05.2022 р.).
4. Огієнко, О.І. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/3023/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8F\\_%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E9.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/3023/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8F_%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E9.pdf) (дата звернення 15.05.2022 р.).
5. Ткаченко, В. В. Виклики глобалізації та їх вплив на юридичну освіту. Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції № 3. 2021. Режим доступу: [http://apnl.dnu.in.ua/3\\_2021/8.pdf](http://apnl.dnu.in.ua/3_2021/8.pdf) (дата звернення 16.05.2022 р.).
6. Хомерікі, О.А. Інтернаціоналізація і інтеграція, як напрямки глобалізації освіти: процеси синтезу і диференціації. Режим доступу: [https://soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16\\_76-84.pdf](https://soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16_76-84.pdf) (дата звернення 16.05.2022 р.).

**РОЗВИТОК STEM-ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ  
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТНІХ  
ПРОЦЕСІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ. STEM-  
ЦЕНТРИ В УКРАЇНІ»)**

**Ключові слова:** STEM-освіта, STEM- центри, STEM -лабораторії.

Осередками сучасного освітнього простору, які забезпечують реалізацію, науково-дослідницької діяльності учнів є STEM- центри та STEM-лабораторії. Вони створюють умови щодо формування науково-орієнтованої освіти на основі модернізації математично-природничих та гуманітарних профілів, сприяють популяризації інженерно-технологічних професій серед молоді.

Відділом STEM-освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» у 2021 році було проведено дослідження «Ефективність освітніх процесів в умовах модернізації освітньої галузі. STEM-центри в Україні» (лист від 18.10. 2021 № 22. 1/1- 2441). У дослідженні взяло участь 172 керівників STEM-центрів/лабораторій.

За результатами дослідження майже 70% STEM-центрів/лабораторій створені та функціонують на базі загальноосвітніх начальних закладах, 11% працюють у позашкільних навчально-виховних закладах, приблизно 5% діють на базі закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, 14% респондентів обрали варіант «інше» (Діаграма №1).

Діаграма № 1



Основними напрямками діяльності STEM-центрів/лабораторій є: робототехніка, програмування, інженерія, тривимірне моделювання, комп'ютерне моделювання, конструювання, фрезерні та лазерні технології, мехатроніка (Діаграма №2). Для роботи використовуються набори конструкторів для проведення занять з робототехніки, обладнання для проведення навчальних досліджень з предметів фізики, хімії, астрономії, біології та географії, інтерактивні комплекси, цифрові лабораторії та датчики, 3D-принтери.

Діаграма №2



Цікавила думка респондентів щодо доступу здобувачів освіти до послуг STEM-центрів/лабораторій. 88,9% опитаних зазначили, що всі гуртки є безкоштовними та приймаються всі бажаючі. 7,2% відповіли, що послуги частково платні. 3,9% відповіли, що послуги платні (Діаграма №3).

Діаграма №3



Результати дослідження дають змогу проаналізувати реальний стан впровадження та розвитку STEM-освіти в закладах освіти, зокрема динаміку створення STEM-центрів/лабораторій в Україні, їх кількість, функціонування, направлення та доступність.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

**Калашникова Тетяна**

Донбаська національна академія будівництва і архітектури  
м. Краматорськ (м. Івано-Франківськ)

## СПІЛЬНІ ПРОГРАМИ ОТРИМАННЯ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄС

Практика підготовки Ph.D. фахівців у вишах Європи показує велике різноманіття програм. В європейському академічному середовищі існує декілька основних форм навчання в аспірантурі в залежності від напрямку, дослідницького проекту, та навіть особливостей кожного окремого університету, але в багатьох випадках молодому вченому допомагає не один науковий консультант, а зазвичай двос, або навіть трое, що можуть бути представниками різних академічних та наукових спільнот. Таким чином, навколо науковців, який знаходяться на початковій стадії свого дослідження (early stage researchers) формується справжнє наукове середовище.

Щорічно все більша кількість європейських і, насамперед, німецьких університетів пропонує спільні докторські програми (joint Ph.D. programs) як важливий інструмент інтернаціоналізації та співпраці в межах європейської освітньої спільноти.

У випадку спільної Ph.D. програми план підготовки розробляється сумісно двома, або більшою кількістю університетів, що надає можливість докторантам проводити дослідження на базі декількох університетів чи дослідницьких закладів та отримувати наукову консультаційну підтримку одночасно від декількох досвідчених науковців, що можуть працювати в сумісних галузях. Такі дослідження набувають міждисциплінарного характеру та стимулюють розвиток сумісних наук, а в деяких випадках навіть сприяють формуванню принципово нових наукових напрямів.

Також важливо зазначити, що у разі спільної програми ступень доктора філософії присвоюється двома закладами одночасно. Тобто, докторант не просто ведеться одним науковим керівником в одному університеті й консультується на неформальному рівні іншим науковцем в іншому університеті, а повністю реєструється в двох університетах, повинен дотримуватися вимог прийому та правил оцінювання в обох закладах. Такий підхід забезпечує отримання інтегрованого освітнього і наукового досвіду.

Існує три основні типи програм отримання спільного Ph.D.:

- Дослідницький проект в межах попередньо визначеної дослідницької теми (яка вже розробляється спільно двома університетами);



- Попередньо створені схеми академічної співпраці (між 2 чи більше інституціями) – co-tutelle agreements;
- Програма отримання сумісного ступеня (joint Ph.D.) в двох університетах за вашим вибором, які ще не мають офіційної угоди.

Також важливим є той факт, що спільні ступені докторів філософії носять престижний характер, оскільки докторанти мають доступ до спілкування з провідними дослідниками у своїй галузі, що надає їм фантастичні можливості і відрізняє їх серед інших дослідників, робить більш конкурентоспроможними. Іншими очевидними перевагами є:

- доступ до додаткових дослідницьких об'єктів та ресурсів;
- отримання досвіду використання двох культурно різних підходів до проведення досліджень;
- досвід участі у міжнародній академічній мобільності;
- посилення розвитку наукових компетентностей та професійних навичок науковця в різних галузях;
- формування соціальних навичок та компетентностей, таких як навички ведення переговорів, використання відеоконференцій, адаптивність тощо;
- можливість створення додаткових мережевих можливостей для майбутніх перспектив дослідницької роботи.

Також слід зазначити, що спільні Ph.D. програми не можуть бути реалізовані для всіх типів досліджень та приносять користь у наступних випадках:

- виконання порівняльних досліджень;
- дослідницькі проекти, які потребують техніки, обладнання або ресурсів, наявних у декількох університетах;
- необхідність залучення місцевого промислового або державного сектору в декількох країнах;
- необхідність додаткового наукового керівництва, що дозволить доповнити підходи до вирішення дослідницьких питань.

Не менш важливим під час прийняття рішення щодо вибору програми отримання подвійного ступеня доктора філософії є можливість отримання фінансування для проведення дослідницької діяльності. Керівний склад університетів прагне співпрацювати з іншими інституціями, тому охоче підписувати офіційні угоди, але, на жаль, не завжди є централізовані бюджетні джерела для таких спільних програм. В Євросоюзі функціонують декілька програм, які пропонують виділення стипендій, наприклад, спільні докторські програми Erasmus Mundus, PhD Universitas 21. Але слід зазначити, що найчастіше докторанти, що мають намір долучитися до програми отримання спільного ступеня доктора філософії будуть конкурувати з претендентами на здобуття «звичайного» ступеня, що є більш традиційним та зрозумілим для переважної більшості потенційних наукових консультантів.

Також, необхідно враховувати той факт, що у разі програми отримання подвійного ступеня пошук джерел фінансування може бути все ж таки потрібним. Перевагою Німеччини в цьому аспекті є те, що існують фонди готові фінансувати проведення дослідження у межах отримання спільного ступеня, такі як Німецький дослідницький фонд (German Research Foundation, Deutsche Forschungsgemeinschaft - DFG) [4] та Німецька служба академічних обмінів (DAAD) [3].

Під час вивчення співпраці двох університетів на шляху підготовки докторів філософії виникає велика кількість питань: чи відрізняється поміж двох університетів

провідний заклад; які правила участі у наукових заходах, конференціях; як фінансуються публікації; як проходить практика у третій інституції; якою мовою подається дисертація; як організовується процес рецензування тощо.

Отже, написання дисертації для отримання спільного ступеня доктора філософії не є простим варіантом, і така програма не може підійти всім кандидатам на здобуття наукового ступеня. Треба ретельно продумати, як спільний ступень доповнить підготовку докторанта та вплине на його дослідження і чи буде залучення наукового консультанта з іншої сумісної галузі, інституції або наукової школи взагалі корисним. Також треба враховувати людський фактор: необхідно мати особливий склад характеру, бути мобільним, стійким, готовим виступати посередником-медіатором між двома консультантами, які можуть мати різні інституційні пріоритети, здатним адаптуватися до культурно-різних способів проведення досліджень і здатним виконувати вимоги двох адміністративних систем.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. М. Сутнісні характеристики ступеневих програм вищої освіти у транснаціональному освітньому просторі / Н. М. Авшенюк // Порівняльна професійна педагогіка. - 2013. - № 1. - С. 84-92. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp\\_2013\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2013_1_13)

2. Авшенюк Н. М. Транснаціональна взаємодія університетів в умовах євроатлантичної інтеграції / Н. М. Авшенюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2010. – № 1. – С. 76-81.

3. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) / Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2021). *Wissenschaft weltoffen Kompakt 2021. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld.

4. *Satzung der Deutschen Forschungsgemeinschaft*. (2019). Abgerufen von [https://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_im\\_profil/geschaeftsstelle/publikationen/dfg\\_satzung\\_de\\_en.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/dfg_satzung_de_en.pdf)

**Христій Юрій**

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

### **ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ ТА НАВЧАННЯ (EQAVET) ЯК АГЕНТ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВИТИ**

**Ключові слова:** професійно-технічна освіта, професійна освіта та навчання, забезпечення якості, міжнародне співробітництво, EQAVET.

Одним із провідних напрямів міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти (ПТО) є забезпечення її якості. Важливим агентом у цьому контексті є Європейська система забезпечення якості професійної освіти та навчання (European Quality Assurance in Vocational Education and Training – EQAVET).

EQAVET є спільнотою практиків, яка об'єднує держави-члени ЄС, соціальних партнерів та Європейську Комісію для сприяння європейському співробітництву в розвиткові та вдосконаленні системи забезпечення якості ПТО за допомогою Європейської довідкової системи забезпечення якості.

В основу діяльності мережі EQAVET покладено підхід «знизу вгору», згідно з яким до процесу прийняття рішень шляхом активно залучаються національні референтні центри EQAVET (NRP EQAVET) та національні представники EQAVET з міністерств та інших державних органів.

Керівний комітет, що складається з обраних членів мережі EQAVET та ключових європейських стейкхолдерів, тісно співпрацює з Європейською комісією та Європейським секретаріатом EQAVET з метою:

- надання порад щодо поточної діяльності;
- інформування про потреби та контекстуалізація розвитку політики в країнах-членах;
- забезпечення належної координації, стратегічного розвитку та узгодженості з роботою в інших відповідних сферах політики та процесах [1].

Означена управлінська структура сприяє створенню середовища співпраці та взаємного навчання та створює міцний фундамент для роботи мережі EQAVET.

Європейською комісією спільно з мережею EQAVET розробляються ключові заходи та тематичні пріоритети для обговорення й співпраці на рівні ЄС, сформульовані в робочій програмі EQAVET. Наразі чинною є робоча програма EQAVET на 2021-2023 рр., тематичними пріоритетами якої визначено:

- посилення процедур забезпечення якості для всіх галузей ПТО (початкова професійна освіта та навчання, безперервна професійна освіта та навчання, учнівство тощо);
- посилення процедур забезпечення якості для всіх форматів ПТО, включаючи навчання на робочому місці, індивідуальне та цифрове навчання (електронне/змішане навчання), а також його оцінку/визнання/сертифікацію;
- посилення процедур забезпечення якості для нестандартних форм навчання (за межами системи формальної освіти), як-от перевірка неформального та інформального навчання та мікроакредитації;
- активна підтримка розробки та інтеграції індикативних дескрипторів для сприяння гнучкості й мобільності в ПТО;
- активна підтримка процесу нарощування потенціалу та знань щодо стандартів відстеження випускників ПТО на національному рівні та рівні ЄС;
- активне вивчення нових шляхів дисемінації знань у мережі EQAVET та навчання інших стейкхолдерів, включаючи провайдерів професійно-технічної освіти/освіти дорослих, Центри професійної майстерності, національні агенції тощо.

Мережа EQAVET розвиває знання та потенціал шляхом інтенсивного обміну та взаємного навчання. Такі заходи включають у себе Peer Learning Activities, що дозволяє NRP EQAVET порівнювати та протиставляти підходи до конкретних тем, та Peer Reviews, які мають на меті підтримати мережу EQAVET, щоб підвести підсумки того, «що є» з точки зору забезпечення якості національних систем ПТО, у чому полягають основні проблеми та вирішити, як рухатися далі в контексті EQAVET. Щорічна зустріч мережі EQAVET дозволяє підвести підсумки прогресу й обговорити майбутні заходи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. European Commission. EQAVET governance and work programme [Electronic resource]. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1566&langId=en>.

**Кукса Тетяна**

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

## ОСНОВНІ ТИПИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

**Ключові слова:** дуальна освіта, професійно-технічна освіта, країни ЄС.

В умовах загострення економічної кризи молодь, яка не має практичного досвіду, стикається зі значними труднощами під час працевлаштування, а тому все більшої популярності набуває дуальна освіта, що передбачає одночасне здобуття теоретичних знань і практичного досвіду на робочому місці. У країнах Європейського Союзу розроблено низку важливих ініціатив, що сприяють поєднанню теорії та практики, а саме: Європейський альянс з учнівства (European Alliance for Apprenticeships), програми гарантій молоді (Youth Guarantee Schemes), робота щодо покращення якості учнівства Міжнародної організації праці (ILO work on the quality of apprenticeships) та стратегія розвитку навичок ОЕСР (OECD Skills Strategy). Останнім часом країни ЄС розробили нові схеми, оновили існуючі або запровадили реформи, спрямовані на вдосконалення дуальної освіти.

До основних типів дуальної освіти в системі ПТО, які запроваджені в країнах ЄС, належать:

- «повноцінна» дуальна система як основна модель ПТО;
- дуальна освіта як менший і паралельний шлях до інших напрямів ПТО;
- шкільна ПТО з сильними елементами навчання на робочому місці;
- переважно шкільні системи ПТО.

Аналіз моделі «повноцінної» дуальної освіти засвідчив, що вона базується на структурних характеристиках системи ПТО. У цьому контексті успіх цих систем у забезпеченні випускників кваліфікацією, яка веде до високих перспектив працевлаштування, залежить від таких передумов:

- дуальна освіта є основним шляхом до отримання кваліфікації в галузі ПТО;
- дуальна освіта запроваджується в більшій кількості та широкому колі кваліфікацій, які високо цінуються на ринку праці;
- дуальна освіта формувалася в нинішньому вигляді поступово, відбиваючи економічний та галузевий розвиток країн;
- дуальна освіта високо цінується суспільством, що призводить до зростання коефіцієнту участі, особливо тих, хто досягає високих результатів;
- з точки зору їх якості в обох навчальних осередках (школі та компанії), фінансова та адміністративна підтримка знаходиться в зоні відповідальності кількох дійових осіб (державних органів влади, освітніх організацій/провайдерів освітніх послуг та бізнес асоціацій/палат), які тісно співпрацюють через усталені зв'язки та правові норми;

- ключем до успіху дуальної освіти є участь соціальних партнерів та особливо роботодавців разом з їх тісною співпрацею з відповідними органи влади та закладами ПТО [1].

Відповідно, існують широкі переваги дуальної освіти для особистості випускника, роботодавців і суспільства в цілому. Переваги поєднують розвиток навичок та компетентностей (включаючи навички, які важко розвивати в закладі освіти), розвиток професійної ідентичності, більші можливості працевлаштування, перехід зі школи на роботу, підвищення продуктивності та покращення набору й утримання роботодавців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A. Dual education: a bridge over troubled waters? Brussels, 2014. 202 p.

**Prydoloba Anastasiia**  
Khmelnyskiy National University  
Khmelnyskiy

## APPLIED LINGUISTICS: ITS DEVELOPMENT AND HISTORY

**Key words:** linguistic, applied linguistics, communicative aspect, communicative linguistics, linguistic studies.

The evolution of applied linguistics as a field is marked by fundamental theoretical research. Nowadays, study in the field of actual practical application of accumulated linguistic achievements has increased, resulting in the active growth of applied linguistics as a linguistic discipline. The world's leading institutions use not only defined state standards to train professionals in applied linguistics, but they also actively investigate the major issues in applied linguistics and their subsequent practical application in society.

The history of linguistics as a science is marked by a focus on fundamental theoretical study. In the late twentieth century, studies of the real practical application of linguistic achievements led to its active development.

The term applied linguistics, which refers to the use of linguistics in the study and improvement of language teaching, language learning, language planning, management of language defects, group communication, lexicography, and translation, has its roots in US language-teaching programs during and after WWII.

Applied linguistics is a branch of linguistics concerned with practical applications of language studies, with a focus on the communicative function of the language, and includes professional practices such as lexicography, terminology, general or technical translation, language teaching (general, specialized language, mother tongue or second language), writing, interpretation, and language computer processing.

Linguodidactics, as a traditional way of language usage in the communication process, is one of the applied linguistics directions. It primarily addresses issues of writing and language culture, as well as language instruction methods, punctuation and spelling, and their improvement. Specific linguistics is another term for this field, which analyzes specific (individual) languages. Functional linguistics, in contrast to constructive linguistics, which

analyzes language, examines the principles of each language's functioning as a means of communication.

Communicative linguistics examines communication processes while taking into account the relationship of certain languages to specific cultures, as well as the interaction of ethnocultural and linguistic elements, which are the focus of ethnolinguistic analysis. External linguistics, the object of which is a set of historical, social, ethnic, and other elements relevant to the creation and functioning of language, is closely tied to this discipline of linguistics.

Interlinguistics and translation studies, as fields of applied linguistics, continued to expand as international connections improved. After all, foreign languages have become increasingly important as a medium of worldwide communication, including challenges such as transcription of oral speech, transliteration.

The achievements in the field of comparative linguistics (confrontational linguistics, contrastive linguistics), which studies two or more languages in order to identify their differences and similarities at all levels of language structure using a comparative method, provided the theoretical foundations for the development of these areas. The application of specific scientific approaches results in the emergence of new directions in the growth of a certain applied subject. The application of linguistic geography (mapping the boundaries of the distribution of linguistic phenomena) and mapping methods, for example, has resulted in the development of areal linguistics (spatial linguistics, linguogeography), which is linked to areas of applied linguistics like cartography (linguistic support, creation and use cards).

Applied lexicography is considered to be the oldest applied field of linguistics. In addition to traditional dictionaries, the modern evolution of this field of applied linguistics has resulted in the birth of computer lexicography, which, when combined with systemology, has resulted in the production of electronic lexicographic forms such as information retrieval thesauri.

One of the main aspects of the development of linguistic research is interdisciplinary interaction, close connection with other sciences such as sociology, cybernetics, psychology, computer science, semiotics, etc. As a result, sophisticated sciences such as sociolinguistics, cognitive linguistics, psycholinguistics, mathematical linguistics, neurolinguistics, computational linguistics, cybernetic linguistics have developed..

Each of these sciences is considered as a separate field of applied linguistics, which determines the active development of new technologies and contributes to scientific and technological progress in general. The advancement of computational linguistics as a science that encompasses computerized learning, automatic (machine) translation, automatic text analysis (recognition), and automatic text synthesis, linguistic support for intelligent systems, automatic annotation and indexing of documents, and the creation of information languages, among other things, has added value. These aspects of computational linguistics are closely related to the problems of artificial intelligence, the solution of which requires the complex efforts of scientists and researchers of various sciences.

## REFERENCES

1. Brumfit, C. (1977). How Applied Linguistics is the same as any other Science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), pp.86-94.
2. Buckingham, T., & Eskey, D. E. (1980). Toward a definition of applied linguistics. In R. Kaplan(ed.), *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury.
3. Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

4. Davies, A. & Elder, C. (2006). *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

5. Davies, A. (1999). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

**Сова Майя**

Хмельницький національний університет

м. Хмельницький

## **СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ**

Розвиток інституту іншомовної освіти в Китайській народній республіці визначається низкою особливостей її історії, культури та переслідує певні цілі і завдання.

У різні історичні періоди було виділено такі етапи розвитку іншомовної освіти: етап зародження (з II ст. до н.е. до 1860 року), що охарактеризувався не системністю, оскільки іноземна мова слугувала як засіб торгівельних відносин; етап офіційного оформлення (з 1860 року до 1912 року), що детермінував іншомовну освіту, як самостійну галузь знань (більшість вчителів були іноземцями); ранній етап розвитку (1912-1949 рр.), який окреслив провідні іноземні мови: англійську та французьку; сучасний етап розвитку (з 1949 р. до теперішнього часу), спрямований на популяризацію інших мов.

Змістову структуру сучасної системи іншомовної освіти становить її науково-методичний супровід.

Методичні вимоги до викладання англійської в Китаї обґрунтовувалися під впливом двох чинників: необхідності зберігати багатовікові педагогічні традиції Китаю; прагнення переймати та використовувати передові досягнення інших країн. До останніх належать вимоги диференціації викладання залежно від рівня знань учнів, індивідуальний підхід до учнів залежно від результатів навчання та постійне вдосконалення педагогом власного стилю викладання в міру накопичення педагогічного досвіду.

З 2000 р. університети здійснюють навчання англійською та китайською мовами (білінгвальне навчання). Пропагування викладання двома мовами не лише допомагає студентам покращити рівень володіння іноземною мовою, але також зближує їх із міжнародною академічною спільнотою та культурною різноманітністю. Двомовне навчання стосується китайсько-іноземних спільних освітніх програм, які передбачають викладання окремих (або всіх) фахових дисциплін іноземною мовою [1]. Уханський університет забезпечує підвищення кваліфікації викладачів з основних предметів за кордоном, а також запрошує на роботу понад 50 іноземних викладачів навчання практики розмовної англійської [2].

У цьому контексті реформа викладання англійської мови у коледжах та університетах згідно з новими «Рекомендаціями щодо викладання англійської мови в коледжі» (2016 р.), передбачала покращення академічних навичок володіння англійською мовою як професійної, розвиток навичок міжкультурного спілкування. Коледжі та університети повинні дотримуватись вимог викладання та навчання англійської мови на засадах принципів відкритості, науковості, кроскультурності [3].

Двомовні освітні програми реалізуються у декількох варіантах: викладання англійською мовою; комбіноване викладання китайською та англійською; викладання китайською із залученнями засобів навчання англійської мови; гібридна модель викладання, яка передбачає почергове навчання і викладання.

Отже, система іншомовної освіти Китаю переживає найскладніший період змін, потребує перегляду, вдосконалення та створення нових методів та прийомів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. 赵晶琴, 谢海军. 市场营销专业双语教学优化路径研究——以青岛滨海学院为例[J]. 山东教育(高教), 2019(7-8): 104-106.
2. 周梦榕“武大出台措施鼓励双语教学”, “中国教育报”2005年6日.
3. 王守仁.《大学英语教学指南》要点解读[J]. 外语界, 2016(3): 2-10.

Чу Їн

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

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ: ЕКОНОМІЧНИЙ, ПОЛІТИЧНИЙ ТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТИ

**Ключові слова:** інтернаціоналізація, транснаціональна освіта, контексти, Китай.

Транснаціональна освіта являє собою один з найбільш розвинених у сучасному світі проявів інтернаціоналізації вищої освіти, що передбачає, як зазначено у спільному документі ЮНЕСКО та Ради Європи, її «здобуття у країні, відмінній від тієї, де базується заклад, який надає диплом» (UNESCO, 2001). Форми транснаціональної освіти мають багато спільного у різних країнах та геополітичних регіонах, що зумовлено глобалізацією організаційних засад вищої освіти в умовах суспільства знань. Такими формами, за результатами досліджень спеціалізованої дослідницької мережі «Global Association of Transnational Education», є спільні освітні програми (collaborative programs) та спільні освітні установи (collaborative institutions) До останніх належать: міжнародні філії кампусів університетів (international branch campuses), спільні університети (joint universities), спільні інститути/мікрокампуси (joint institutes/micro campuses) (TNE Global, 2021).

Виявлення специфічних особливостей транснаціональної освіти в окремих країнах передбачає з'ясування численних контекстів функціонування національних систем вищої освіти відповідних країн (економічного, політичного, культурно-освітнього та інших).

З метою виявлення особливостей розвитку транснаціональної освіти в Китаї звернемося, передусім, до характеристики поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» (ІВО) у трактування китайськими фахівцями, у якому, на нашу думку, враховані суттєвою мірою культурний та освітній контексти означеного феномену у цій країні.



Так, Р. Янг (Rui Yang) вказує, що «для незахідних суспільств принципово важливо сполучити вестернізацію, яку несе з собою міжнародний та глобальний вимір, з коренізацією (indigenization), тобто з національною освітньою традицією. Особливо важливим такий підхід є для Китаю, унікальна культурна спадщина якого, у тому числі і традиція вищої освіти, є значно більш тривалою та багатогою» (Yang, 2014). Отже, важливим контекстом, який обов'язково є врахованим у діяльності закладів транснаціональної освіти в Китаї, є постконфуціанська культурно-освітня традиція.

Особливістю інтернаціоналізації вищої освіти в Китаї, у тому числі це стосується транснаціональної освіти, науковці вважають, крім названої вище коренізації, дуалізм. Згідно з висновками дослідника Філіс Лан Лін (Phylis Lan Lin), дуалізм ІВО в Китаї може означати двосторонню направленість процесів, що, як визнає автор даної концепції, може виглядати парадоксальним. Проявами такого дуалізму, у яких виявляється сутність численних контекстів функціонування системи вищої освіти Китаю, є такі:

1. Навчання за кордоном китайських студентів та навчання іноземних студентів у Китаї (імпорт та експорт студентів).

2. Трансформація навчальних програм (адаптація західних навчальних програм і збереження у навчальних програмах китайських освітніх традицій).

3. Інтернаціоналізація викладацького складу (імпорт міжнародного контингенту викладачів та експорт китайських викладачів як запрошених науковців).

4. Навчання в Китаї та трансфер до партнерських університетів за кордоном за програмою подвійного диплома (отримання як китайської, так і, наприклад, американської освіти).

5. Пріоритетне фінансування китайським урядом вищої освіти, з метою розвитку її конкурентоспроможності у всьому світі, а також посилення своєї ролі у керівництві міжнародними програмами (подвійна роль уряду: підтримка та контроль);

6. Подвійний статус китайських ЗВО: китайські виші є одночасно академічними інституціями та державними установами, що реалізують державну політику та цілі;

7. Перетворення ІВО на національний пріоритет: китайський уряд підтримує міжнародне співробітництво і регулює співпрацю (подвійні ролі китайського уряду). Хоча, з одного боку, Китай вітає у себе діяльність ЗВО з іноземних країн (особливо закладів з високою репутацією), з іншого боку, урядові постанови наполягають на прямому контролі, який зазвичай відсутній у подібних угодах в інших країнах (Lan Lin, 2019).

Отже, беручи до уваги наведені вище міркування, можемо зробити висновок про економічний, політичний та соціальний контексти розвитку транснаціональної освіти в Китаї. Така освіта слугує вагомим засобом розвитку конкурентоспроможності національної економіки, оскільки сприяє забезпеченню цієї економіки більш якісними кадрами; конкурентоспроможності власної системи вищої освіти, оскільки залучає до співпраці престижні зарубіжні університети та освітні програми. У політичному вимірі зазначаємо збереження ролі держави у керівництві міжнародними програмами та закладами освіти, що спрямовано на контроль якості результатів міжнародного освітнього співробітництва. Для китайських університетів, що є, як вказувалося вище, одночасно академічними інституціями та державними установами, що реалізують державну політику, вагомими є суспільно-політичні пріоритети виконання державних освітніх та соціально-економічних планів і програм.

У соціальному вимірі розгляду досліджуваної проблеми фахівці визначають зростаюче прагнення і готовність китайської молоді до отримання якісної освіти, у тому числі і освіти у транснаціональних закладах вищої освіти. Така освіта слугує ліфтом для підвищення соціального статусу громадянина через якісне працевлаштування випускника престижного міжнародного вишу. В цілому розвиток транснаціональних програм та закладів полегшує доступ до якісної вищої освіти міжнародного рівня.

Вагомим є і такий мотив розвитку транснаціональної освіти в Китаї, як запобігання брейндрейну талановитої молоді, що є доволі поширеним явищем в умовах виїзду студентів для навчання за кордон. З розвитком престижної якісної міжнародної освіти шляхом «інтернаціоналізації вдома» Китаю вдалося переломити цю небезпечну тенденцію, що розвивалася впродовж останніх десятиліть та, у свою чергу, залучити до навчання у своїй країні значну кількість іноземних студентів (Xiao, 2017).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Lan Lin Phylis. (2019) Trends of Internationalization in China's Higher Education: Opportunities and Challenges. US-China Education Review B, Vol. 9, No. 1, 1-12.
2. TNE Global (Global Association of Transnational Education ) (2021) About Us. Our Priorities. Retrieved from <http://tneglobal.org/aboutus>
3. UNESCO and Council of Europe (2001), Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education. Riga: Unesco-CEPES.
4. Xiao, J. (2017) Internationalization of Higher Education in China: A Case Study of International Branch Campuses. University of Alberta. URL: <https://era.library.ualberta.ca/items/8f36cb68-a7f4-4ea2-8c97-365021895483> Yang, Rui. (2014) China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview. Front. Educ. China, 9(2). P. 151–162. DOI 10.3868/s110-003-014-0014-x

**Атаманчук Зоряна**

Хмельницький національний університет,  
м. Хмельницький

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, міжкультурна компетентність, міжкультурне спілкування.

В умовах глобальної інтеграції різних культур іноземна мова відіграє вирішальну роль при спілкуванні та при порозумінні представників різних мов, культур та соціальних сфер. Сучасна соціокультурна ситуація у світі знайшла відгук в українському суспільстві: з'явилися нові можливості та перспективи співпраці із зарубіжними країнами, що сприяє розвитку діалогу культур, взаємодії та розумінню інших культурних цінностей. Саме тому соціокультурний аспект стає визначальним при вивченні іноземної мови. Адже мова – це найголовніший засіб спілкування і пізнання, тому її навчання не може обмежуватися лише навчанням її головних

компонентів, таких як граматика, фонетика та лексика. Для того, щоб покращити рівень володіння іноземною мовою та здібності нею спілкуватися, учні повинні вивчати культуру та історію, досліджувати стиль життя, світогляд та цінності інших націй. У навчанні іноземної мови, щоб покращити здатність учнів всебічно її застосувати, необхідно посилити розвиток міжкультурної обізнаності учнів; навчити їх досконало і впевнено використовувати мову у ситуаціях міжкультурної комунікації за умови сприйняття і розуміння іноземної культури, тобто формувати і розвивати не тільки комунікативну, але й соціокультурну компетентності тому, що вона забезпечує успішне спілкування з представниками іншомовної культури, дозволяє почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціокультурному середовищі.

Теоретичний аналіз результатів досліджень науковців показав, що поняття «соціокультурна компетентність» з'явилося спочатку в науковому дослідженні Яна ван Ека 1986 року і набуло популярності внаслідок міжнародної діяльності Ради Європи в рамках культурного співробітництва. Згідно з документами даної організації, іншомовна соціокультурна компетентність означає знання соціокультурного середовища, в якому відбувається спілкування мовою, що вивчається, а також розуміння того, яким чином соціокультурне середовище впливає на вибір мовних форм, що застосовуються при спілкуванні. Відповідно до цього визначення, соціокультурне середовище являє собою комплекс соціально значущих компонентів – світоглядних установок, звичаїв, традицій і соціальних норм вербальної поведінки [2, с. 92].

У цей час в Америці вже широко обговорювалося поняття міжкультурної компетентності, що за своїм змістом є ідентичним до поняття «соціокультурна компетентність». Так, цей термін вперше був використаний у 1954 році Е. Голлом і Г. Трегером – культурними антропологами американської наукової школи. Вони опублікували статтю «Культура і комунікація», в якій окреслено науково-прикладний огляд цієї проблеми. Г. Трегер та Е. Голл описали цю концепцію як «ідеальну мету, до якої має прагнути людина, бажаючи якомога краще і ефективно адаптуватися до навколишнього світу» [3, с. 312-313].

У цілому аналіз наукових джерел продемонстрував, що термін «соціокультурна компетентність» найчастіше вживається у вітчизняних джерелах, а у зарубіжних це поняття визначається як «міжкультурна компетентність».

Термін «соціокультурна компетентність» багатоаспектний, має широке трактування та характеризується як рівень загальної культури та загальної освіченості особистості, дає змогу для подальшої неперервної самоосвіти, самопізнання, самостійних роздумів про явища в різних галузях діяльності культури та суспільства. Високий рівень сформованості соціокультурної компетентності сприяє тому, що особистість активніше орієнтується в певних сферах соціального і культурного життя.

Існує багато дефініцій поняття «соціокультурна компетентність», оскільки кожен дослідник розуміє його по-різному. Проаналізуємо запропоновані науковцями визначення даного терміну. О. Огієнко запропонувала авторське трактування соціокультурної компетентності, яка розглядається нею як інтегративна якість особистості, що визначає її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності [1, с. 373]. Бачимо, що вчена наголошує на інтегративності даного терміну, тобто поєднанні у ньому декількох різних аспектів. Володіння соціокультурною компетентністю передбачає наявність у особистості внутрішньої готовності до різних видів діяльності у соціокультурному просторі.

Подібну до вищенаведеної дефініції поняття, яка поєднує у собі теоретичні та практичні аспекти соціокультурної компетентності, пропонує Т. Жукова. На думку дослідниці, соціокультурна компетентність – інтегративна властивість особистості, що визначає її теоретичну й практичну готовність до соціокультурної діяльності, яка виражається в позитивному особистісно-усвідомленому ставленні до неї, у володінні глибокими і міцними знаннями та уміннями, спрямованими на вирішення соціокультурних завдань. У визначенні робиться акцент не лише на теоретико-практичній готовності особистості до соціокультурної діяльності, а й на наявності свідомого позитивного ставлення до неї, необхідних для виконання різних соціокультурних завдань знань та умінь.

У науковому дослідженні Г. Паніної соціокультурна компетентність має схожу, але ширшу дефініцію і являє собою готовність до соціокультурної взаємодії, здатність вести діалог і адаптуватися до соціокультурного іншомовного середовища, розуміти соціальний контекст діяльності.

За ще одним підходом, соціокультурна компетентність розглядається як міжкультурне розуміння, свідомість. Ми знаходимо цей термін у Г. Фольмера. Він пояснює його як «здатність спілкуватися в умовах двомовності / багатомовності з представниками певної культури або будь-якої іншої культури». У цій концепції наголос робиться не тільки на розуміння інших, а й на розуміння самого себе. Завдання навчання іноземної мови він бачить у контрастному порівнянні двох аспектів культурного досвіду: перший – результат спілкування з іноземцем, другий – самосвідомість. Оцінка обох повинна вести до розвитку міжкультурного розуміння, «оскільки саме засобами мови, при зустрічі з іноземцем, шляхом прийняття та узгодження соціокультурного сенсу, власний і чужий досвід співвідносяться і можуть бути передані одне одному».

У цілому критичний аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати і виділити загальні аспекти соціокультурної компетентності, які цікавлять дослідників, і сформулювати власне визначення цього терміну. Соціокультурну компетентність можна розуміти з точки зору комплексного підходу і визначатимемо її як сукупність основних лінгвокраїнознавчих і соціолінгвістичних знань про культурні особливості рідної країни і країни, мова якої вивчається, а також навичок, умінь і здібностей тлумачити і застосовувати ці знання відповідно до ситуації під час міжкультурної діяльності для здійснення ефективного міжкультурного спілкування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Огієнко О. І. Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього фахівця. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбрунова. Суми.: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка – 2013 – № 4 (30). – С. 368-375.
2. Neuner G. Intercultural Competence / G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey, G. Zarate, edited by M. Byram [Electronic resource]. – Access mode: <https://rm.coe.int/16806ad2dd%2098> (date of the application 07.05.2022).
3. Turabay G. Teaching Intercultural Communicative Competence and Its Actuality among Nations / G. Turabay, K. Kamidenova // Scientific Collection «Interconf» : CHALLENGES IN SCIENCE OF NOWADAYS. – 2020. – Vol. 36, № 3. – P. 312-318.

## ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

**Ключові слова:** засоби формування англомовної компетентності, іншомовна комунікативна компетентність, англомовна компетентність в діалогічному мовленні, діалогічне мовлення.

У сучасній педагогіці досі не існує єдиного прийнятого визначення ІКК (Іншомовна комунікативна компетентність). Іншомовною комунікативною компетентністю називають вміння спілкуватися іноземною мовою, використовуючи систему мовних, мовленнєвих і стильових норм, зважаючи на правила комунікативної поведінки, що відповідає конкретній ситуації у процесі комунікації. Друге, не менш важливе визначення іншомовної комунікативної компетентності розглядається як готовність до спілкування іноземною мовою. Однак, згідно з визначенням Н. М. Бідюк іншомовною комунікативною компетентністю називається «сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування» [2, с. 160].

Діалогічне мовлення (ДМ) називають саме процес мовної взаємодії двох чи більше учасників комунікації. Кожен учасник у таких мовленнєвих актах виступає по черзі як оратор (ініціатор спілкування – реципієнт) і слухач (партнер по спілкуванню – реципієнт) [1, с. 472].

Компетентністю у діалогічному мовленні (КДМ) вважається здатність реалізувати усне мовлення в діалогічній формі у важливих для життя сферах для певного віку людей, а також ситуаціях у спілкуванні згідно з комунікативним завданням [5, с. 344].

Якщо говорити про засоби навчання іноземних мов та культур, а також їх застосування для розвитку компетенції діалогічного мовлення, варто не забувати, що вони допомагають розвитку мислення та мовленнєвих навичок у школярів шляхом залучення учнів до активного творчого процесу мовної діяльності та їх спільної взаємодії.

Під час формування КДМ можуть вживатися як штучні опори, так і природні. Для навчання англомовного ДМ широко застосовується роздатковий матеріал (флеш-картки та роздаткові картки). Ці картки отримують усі учні в класі задля того, щоб вивчити потрібний матеріал на уроці. На таких картках можуть міститися текстограми (міні-діалоги, діалоги-зразки), піктограми (серія малюнків, схематичних планів міст, будівель тощо), дидактограми (навчальний матеріал, який потрібно обов'язково опанувати на уроці), фотограми (фотографії, картинки), тествограми (контрольні завдання, які учні повинні виконати) [5, с. 344].

Засоби наочності можна застосовувати задля навчання діалогічного мовлення як окремо, так і комплексно. При використанні засобів наочності в комплексі його класифікують на паралельне і послідовне включення в урок іноземної мови. Паралельним включенням називається одночасне застосування засобів навчання під

час виконання вправ. Послідовне використання визначається послідовністю вправ, спрямованих на вирішення того чи іншого методичного завдання [3, с. 25].

Однією з основних особливостей навчання діалогічного мовлення учнів вважається його фонетичне оформлення. Можна сказати, що сполучення аудитивної і зорової наочності дає змогу представити саме діалог-зразок в сукупності усіх характерних особливостей.

Аудитивна та аудіовізуальна наочність (записи діалогів-зразків, відеоматеріали, різноманітні фоноуправи для опанування навичок діалогічного мовлення, радіопередачі, телефонні розмови тощо) представляють емоційне забарвлення, виразність усного мовлення. Окрім того, засвоїти засоби інтонації мовлення допомагають різноманітні аудитивні фоноуправи з паузами для імітації. Такі вправи учні виконують за допомогою застосування різних режимів реалізації: повторюючи речення за вчителем дотримуючись певного темпу та практикуючи вправи з різними інтонаційними зразками, виконуючи процес мовлення з вірним смисловим наголосом та емоційним забарвленням реплік під час пауз. Успішність таких вправ підсилюються за допомогою аудитивних ключів, що подані в записі [4, с. 328].

До вербальних опор належать: діалог-зразок, мікродіалог-підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема, функціональна схема міні-діалогу, комбінована функціональна та структурно-мовленнєва схема діалогу об'єднані між собою.

Уміння використовувати опори допомагає школярам з різним рівнем мовних навичок здійснювати мовленнєві завдання. Існують такі приклади невербальних (ілюстративних) опор (сюжетний малюнок, серії малюнків, фотографій, листівок, різноманітні плани будинків, карта погоди та інші) і вербально-зображальних опор (схематичний план міста, будівель, карта погоди), а також існують певні способи їх застосування на уроці іноземної мови для навчання діалогічного мовлення [5, с. 344].

Крім невербальних опор, у навчанні діалогічного мовлення можуть застосовуватися вербально-зображальні (об'єднані схематичний план міста і функціональна схема діалогу).

Таким чином, штучно створених опор може нараховуватися дуже велика кількість. Вони розробляються авторами навчально-методичних комплексів, а також публікуються різними видавництвами окремими наборами, створюються безпосередньо самим учителем іноземної мови або із залученням учнів. Матеріал для утворення штучних опор може відбиратися з різних джерел: з періодичних видань українською чи іноземною мовами, з посібників з факультативної та позакласної роботи, зі збірників художньої літератури та з навчальних підручників [6, с. 121].

Також одним з найефективніших засобів навчання діалогічного мовлення вважаються електронні/програмні засоби навчання, до яких належить використання онлайн ресурсів. Для прикладу було взято візуальну онлайн платформу Pinterest. Дану платформу можна назвати своєрідним прийомом у навчанні іноземною мови, де учень повинен вміти детально описувати те, що він бачить, вільно формувати власну думку, вміти ініціювати бесіду на основі побаченого. Таким чином, ці електронні засоби навчання можна назвати такою формою навчання іноземної мови, що спрямована на вмiле формування власної думки, застосування необхідних мовних кліше, синонімів, формування мовленнєвих навичок тощо.

Таким чином, можна дійти висновку, що за допомогою діалогічного мовлення, як засобу формування іншомовної компетентності учнів старших класів можна

досягнути головної мети навчання, а саме покращити навички володіння англійською мовою та сформувати необхідні вміння у школярів, що допоможуть їм подолати мовний бар'єр у подальшому вивченні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с
2. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура / Н. М. Бідюк // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12 – 14 листопада 2012р.). – Львів, 2012. – С. 158 – 160.
3. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 24–31.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
5. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколасової. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
6. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon : Multigual Matters Ltd., 1997. – 121 p.

**Калішук Ірина**

Хмельницький національний університет,  
м. Хмельницький

#### ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ SOCRATIVE

**Ключові слова:** англomовна лексична компетентність, інтернет-сервіс Socrative, тестування.

Використання сучасних інформаційних комп'ютерних технологій у навчальному процесі, зокрема під час оцінювання стану й перебігу розвитку навчальних досягнень учнів, дає можливість спростити процедуру проведення тестування й миттєво проаналізувати його результати. Декілька років тому використання комп'ютерів у процесі оцінювання учнів потребувало встановлення спеціального програмного забезпечення, призначеного для тестування. Сьогодні для цього необхідною умовою є лише підключення до мережі Інтернет, що надає можливості використовувати спеціальні сервіси (мережеві платформи), призначені для навчального та оцінювального застосування тестових технологій (Google Форми, GoConqr, Socrative та ін.).

Одним із найпростіших у застосуванні безкоштовних сервісів, який допомагає здійснити тестування із застосуванням комп'ютерів без спеціального програмного

забезпечення, є «Google Форми», призначений для проведення опитувань. Цей сервіс дає можливість використовувати тести з різними форматами відповідей (відкриті короткі або розгорнуті текстові відповіді, вибір однієї правильної відповіді, множинний вибір, оцінювання за шкалою тощо). Тести за необхідності можуть бути ілюстровані графічним зображенням або відеозаписом, попередньо доданим на відеохостинг You Tube. Запитання можуть бути рандомізовані (щоразу подаватися в різному порядку для різних опитуваних). Сконструйований у Google Формах тест може бути надісланий за вказаною розробником електронною адресою респондента, розміщений на сайті (наприклад, навчального закладу) або доступний за присвоєною йому URL-адресою (покликанням). Система здійснює автоматичний кількісний аналіз результатів тестування, які впорядковуються в Google Таблицях і за якими будуються відповідні діаграми, графіки й надаються кількісні відомості, що є постійно оновлюваними в режимі реального часу (у разі збільшення кількості респондентів або змін у їхніх відповідях). Перевагою сервісу «Google Форми» є те, що він доступний різними мовами, у тому числі й українською [1, с. 25].

Ще одним із інструментів формуального оцінювання, який широко застосовується в західній педагогічній практиці (зокрема в США), є освітня платформа Socrative. Сервіс Socrative - безкоштовна система збору відповідей учнів через будь-який підключений до Інтернету пристрій. Сервіс Socrative призначений для організації та використання системи голосування з використанням будь-яких гаджетів, комп'ютерів, планшетів, мобільних пристроїв на яких можливо працювати з опитуваннями. Також його можна застосовувати для перевірки знань студентів або проведення незалежного опитування без будь-яких формальних відносин. Сервіс дає змогу проводити швидке тестування на початку заняття, щоб дізнатися, як студенти готові до нової теми, або в кінці (як вони освоїли новий матеріал). Socrative є легким для використання та вимагає лише декількох секунд для його запуску та входу в додаток. Інтерфейс Socrative здійснюється англійською мовою, тому потребує її мінімальних знань [3, с. 62].

Додаток Socrative призначений для організації та використання системи тестування з використанням будь-яких пристроїв з доступом до Інтернету: комп'ютерів, мобільних телефонів, планшетних комп'ютерів, на яких можна працювати з тестами в реальному часі. Одночасно можна тестувати до 50 осіб у безкоштовній версії програми і до 150 в Pro версії. Після закінчення тестування студент отримує повідомлення з інформацією про витрачений час і відсоток правильних відповідей, а викладач у режимі реального часу – детальну інформацію про проходження іспиту.

Переваги використання сервісу Socrative в педагогічній діяльності: Доступність сервісу. Сервіс абсолютно безкоштовний. У цьому його перевага, так як не потрібні дорогі системи тестування, наприклад, система голосування SMART Response PE. Охоплення великої кількості учнів (до 50 осіб). Сумісність. Можливість використання для будь-яких пристроїв (з будь-якими ОС і браузером). Інтерактивність. Учні відповідають на питання онлайн, результати тестування видно на екрані вчителя миттєво. Корисність. Учитель створює опитування на будь-яку тему, що розширює його можливості. Використання сервісу на уроках, позакласній роботі, дослідницької діяльності, проектної діяльності. Актуальність. Створюємо опитування на актуальні теми. Один раз зареєструвавшись, використовуючи електронну адресу та пароль, викладач може в будь-який момент, навіть з особистого смартфона, запустити



сервіс Socrative і провести тестування чи опитування студентів [2, с. 98]. База тестів, яка знаходиться в хмарному сховищі, дозволяє студентам у будь-який час готуватися до тестового контролю. Існуюча в системі рандомізація тестових запитань та відповідей дозволяє уникнути можливості використання ключей для відповідей. В сервісі існує можливість створювати кілька сеансів на день. Можна створювати тести українською, російською, англійською мовою, додавати малюнки, графічні та мультимедійні файли. Нові користувачі можуть легко переміщуватись у додатках Socrative і швидко освоїти нові підтримуючі технологічні ресурси, використовувати будь-який пристрій з доступом до Інтернету для створення тестів, вікторин та інтерактивних ігор для будь-якого рівня складності і вмісту. Програма дозволяє оперативню вносити виправлення при виявленні помилок у тестах. Студенти можуть легко завантажити на свої пристрої додаток Socrative student або зайти в сервіс Socrative, скориставшись будь-яким браузером. Швидкість роботи з тестами може бути спільною, якщо ця діяльність ведеться під керівництвом викладача, або самостійною, якщо викладач налаштував швидкість виконання завдання так, щоб студенти працювали у своєму власному темпі.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема інтернет-сервісу Socrative, у навчальну діяльність значно підвищує ергономіку навчальної роботи викладачів, об'єктивність та швидкість взаємодії між викладачами й студентами, та ефективність роботи в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Натрошвілі С. Г. Інноваційна діяльність вищих навчальних закладів як основа поліпшення якості освітніх послуг / С. Г. Натрошвілі // Проблеми науки. – 2012. – № 8. – С. 21–26.
2. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі / Л. В. Козак // Освітологічний дискурс. – 2014. – Т. 1, № 5. – С. 95–107.
3. Упровадження інтернет-сервісу Socrative у навчальну роботу студентів ВНЗ / В. О. Потапов, Д. А. Хасхачих, Т. В. Демченко [та ін.] // Медична освіта. – 2017. – № 2 (74). – С. 60–64.

**Кметь Анастасія**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

#### ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМА ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО УРОКУ

**Ключові слова:** онлайн-платформи, сучасний урок, англійська мова, сучасні технології.

Сучасне навчання важко уявити без комп'ютерних технологій, мультимедійних ресурсів, Інтернету чи онлайн-платформ. Їх використання сприятиме покращенню середовища вивчення іноземної мови та задоволенню потреб суспільства.

Використання сучасних інтернет-технологій змінює існуючі принципи навчання. Таким чином, принцип наочності стає принципом гіпермедійної наочності,

оскільки мультимедійні технології дають змогу подавати матеріал іноземною мовою, супроводжуючись анімацією, відеороликами, динамічними таблицями тощо.

Варто відзначити дослідження українських вчених. Зокрема, це дослідження А.Светлорусової (визначення роль віртуальних мереж у формуванні інформаційно-комунікаційно компетентності учнів) [2], В.Черненко детальне дослідження інтеграції мережевих засобів навчання в освітній процес [4]. Н.Олексюк розглядає використання соціальних мереж у педагогічній діяльності з учнями та здобувачами вищої освіти [3].

Важливим напрямком у досягненні іншомовної мети є орієнтування на інтереси та потреби учнів, і тому в центрі уваги повинен знаходитись саме учень та його особистісний розвиток. У даному контексті, останніми роками гостро постало питання впровадження новітніх методів та технологій в процесі навчання іноземних мов. Звісно йдеться не лише про нові технічні засоби, які є допоміжними для використання певних методів, але й саме нові підходи до навчання. Основним завданням вчителя є створення умов для вивчення іноземних мов, які були б комфортними та прийнятними, саме це допоможе вселити учням впевненість та повернути їхню увагу до навчального предмету «іноземна мова» [1].

В даний час технологія розвитку граматичної компетентності починає активно впроваджуватись в систему освіти. Для формування граматичних навичок учнів, формування словникового запасу, комунікативної соціокультурної компетенції, та їх залучення до культурних цінностей народу мови, що вивчається, важливу роль відіграє використання сучасних інформаційних аутентичних матеріалів.

Онлайн-платформи, що використовуються в процесі навчання, розуміються як один з видів технічних засобів навчання, що забезпечує функцію передачі інформації, а також отримання зворотного зв'язку в процесі сприйняття і засвоєння з метою подальшого розвитку тих чи інших навичок і компетенцій на уроках англійської мови. Включення онлайн-платформ та різних комп'ютерних технологій в процес навчання змінює характер традиційного уроку, робить його більш живим і цікавим.

Дидактичний потенціал та специфіка використання онлайн-платформ пов'язані насамперед з тим, що їхня ідеологія та інтерфейс, доступний більшості користувачів Інтернету, дозволяють заощадити час, коли учні не адаптуються до нового навчального та комунікаційного простору, яким вони повинні стати. Онлайн-платформи також сприяють не лише формальному, а й неформальному спілкуванню між викладачами та учнями, дають змогу використовувати особистісно-орієнтовані технології навчання. Використання педагогами різноманітних онлайн-платформ дозволяє вивчати англійську мову безперервно та поза аудиторією, надаючи додатковий стимул для студентів.

Таким чином, Інтернет сервіси є ефективними платформами для розробки й використання інтерактивних вправ у викладанні інформатики. Вони надають прекрасну можливість зробити процес моніторингу учнів ефективним та зручним. Ефективним засобом реалізації онлайн-технологій є також і соціальні мережі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинська О.Ю. Інноваційні підходи до вивчення іноземних мов молодших школярів. Вісник психології і педагогіки. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини. Київ, 2015. № 17 URL:

[http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_-\\_Випуск\\_17](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_17)  
10.05.2022)

(дата звернення

2. Светлорусова А., «Використання віртуальних спільнот для розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей старшокласників», Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, Україна, Вип. 28, с.212-216, 2011.

3. Олексюк Н., «Використання електронних соціальних мереж у соціально-педагогічній роботі зі школярами». [Електронний ресурс]. Інформаційні технології і засоби навчання, Т. 48, № 4, с. 88-102,2015. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/10440/1/1273-4811-1-PB.pdf>

4. Черненко В.,«Сучасний стан використання мережевих інформаційно-комунікаційних технологій у світовій педагогічній практиці», Інформаційні технології і засоби навчання, Вип. 2(22), 2011. Доступно: <http://www.journal.iitta.gov.ua>

**Криндисарук Ірина**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

## **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ УРОКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Ключові слова:** урок, нетрадиційні форми уроку, типи і види уроків іноземної мови, нестандартний урок англійської мови.

Розвиток міжнародних зв'язків України, вихід її у європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають радикальних змін у галузі навчання іноземних мов, статус яких у нашій країні постійно зростає. Особливої актуальності це набуває тепер, із лютого 2022 року, коли досконале уміння комунікувати часто допомагає рятувати людське життя, спрямувати зусилля на захист Батьківщини.

Основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції - оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Життя ставить перед вчителем нові вимоги, завдання, проблеми. Серед них є й такі, здійснення яких безпосередньо залежить від учителя. Зокрема – проблема якості уроків, проведення яких неможливе без урізноманітнення їхніх форм і методів.

Досвідом доведено, що впровадження у навчально-виховний процес нетрадиційних підходів до проведення уроків пов'язане, насамперед, з перенесенням акценту викладання на цілеспрямоване навчання, тобто на визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності школяра.

Стандартний урок не повною мірою виконує регулятивні функції і не може слугувати для вчителя вектором його діяльності. Ці недоліки намагається подолати нестандартний урок, який є невід'ємним компонентом системи проблемно-розвивального навчання. Такі уроки реалізуються, як правило, після вивчення теми або кількох тем і виконують кілька функцій: забезпечують контроль рівня

сформованості знань, навичок і вмінь учнів за певною темою; сприяють інтенсифікації процесу навчання; активізують самостійну пізнавальну та творчу діяльність учнів; мінімізують частку участі вчителя на уроці; формують рефлексію власної діяльності; сприяють успішному розвитку ключових компетентностей учнів [1, с. 47].

Досі не існує навіть чіткого визначення «нестандартний урок» у педагогічній літературі досі не існує. Найбільш поширеною є характеристика такого уроку як імпровізованого навчального заняття, що має нестандартну (невизначену) структуру та незвичайний задум й організаційну форму. З іншого боку, нестандартним можна назвати уроки у той чи іншій технології навчання. Наприклад, особистісно зорієнтований урок, урок у розвивальній системі навчання, модульний урок тощо.

Відзначимо, що не існує й загальноприйнятої типології нестандартних уроків. Усі існуючі класифікації значною мірою можна назвати умовними. У посібнику І.П. Підласого «Педагогіка» перелічується 36 типів нестандартних занять (урок-гра, урок-рольова гра, урок-діалог, бінарний урок та ін.). С.В. Кульневич та Т.П. Лакоценина виділяють такі групи нестандартних уроків:

1. Уроки зі зміненим способом організації (лекції, захист ідей, урок взаємоконтролю).
2. Уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка, театралізований урок).
3. Уроки, що імітують які-небудь види діяльності (урок-екскурсія, урок-експедиція).
4. Уроки з ігровою змагальною основою (вікторина, КВК).
5. Уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінар, залік, урок-моделювання).
6. Уроки з оригінальною організацією (урок взаємо навчання, урок-монолог).
7. Уроки-аналогії певних дій (урок-суд, урок-аукціон).
8. Уроки аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження).

Незважаючи на величезне різноманіття, для більшості нестандартних уроків, як правило, характерні: колективні способи роботи; цікавість до навчального матеріалу; значна творча складова; активізація пізнавальної діяльності; партнерський стиль взаємовідносин; зміна ролі вчителя; нестандартні підходи до оцінювання та ін.

Нестандартний урок – це урок з різноманітними видами діяльності та джерелами інформації, полі- чи метапредметним змістом, що переслідує розвиваючу мету, характеризується відсутністю шаблону та наявністю проблемної ситуації, урок з особливо гнучкою структурою. Визначальною рисою такого уроку вважаються зміни в особистісній та ціннісній сфері учнів: виникнення інтелектуальних почуттів (зацікавленість, захоплення, здивування, сумніви), бажання брати участь у колективній пізнавальній діяльності [3, с. 3].

Сучасна епоха мірою змінила та ускладнила роль педагога в школі. Він являє собою для учнів не тільки джерело інформації, а людину, яка організовує та направляє навчально-виховний процес, впливає на учнів своїми особистими якостями. Від умінь вчителя правильно організувати урок і грамотно вибрати ту чи іншу форму проведення заняття залежить багато в чому ефективність навчального процесу. Це дає можливість не тільки підвищити інтерес учнів до вивчення іноземної мови, а й розвивати їх творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Такі форми проведення занять «знімають» традиційність уроку, оживляють думку.

Аналіз педагогічної літератури дає змогу визначати основні компоненти формування готовності учителів іноземних мов до застосування інноваційних технологій у навчальному процесі [2, с. 110].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гусак Т. Нестандартні уроки: формування відповідального ставлення до учіння. Рідна школа. 2009. № 9. – С. 45–50.
2. Попіль І. Ф. Шляхи підвищення ефективності та якості уроку англійської мови / І.Ф. Попіль.// – Київ, Генеза, 2009.
3. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу /О. М. Устименко// Іноземні мови. – 2013. – № 1. – С. 3-9.

**Оракбасва Валерія**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

### РОЛЬ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Ключові слова:** онлайн-ресурси, формування граматичної компетентності, іноземна мова, німецька мова.

В умовах всесвітньої комп'ютеризації та науково-технічних досягнень, все більш актуальним є питання використання сучасних технологій в освітньому процесі. Інтеграційні процеси в освіті, що викликані Болонським процесом, зумовлюють інтерес до вивчення іноземних мов. Статус іноземної мови на сьогодні стрімко зростає, зокрема, в даний час німецька мова є однією з найбільш популярних у світі. Вивчення іноземних мов наразі спрямовується не лише на те, щоб молодь вивчала якомога більше мов, а й на розвиток умінь учнів та студентів бути мобільними, поінформованими та комунікативними. Іноземна мова стає засобом міжкультурного спілкування, що викликає потребу в удосконаленні методів вивчення будь-якої іноземної мови.

Поряд з тим, одним із завдань розвитку освіти Європейських країн, у яких впевнено застосовуються інформаційні технології, є якісне формування в учнів навичок критичного мислення та вміння ефективного використання інформаційних технологій під час навчання та у процесі повсякденної життєдіяльності. Навчальний процес має бути спрямований на підготовку людини, яка вміє перетворити інформацію на знання та використати її для суспільних потреб, інтересів та продовження навчання [1, с. 4]. Концепція «Нової української школи» передбачає використання інформаційно-цифрових технологій, сучасний вчитель має створювати та використовувати мультимедійний та інтерактивний контент, щоб зацікавити цифрове покоління учнів. Сучасне освітнє середовище, має забезпечити необхідні умови, засоби і технології для навчання.

В зв'язку з цим, особливу увагу варто приділити використанню онлайн-ресурсів в освітньому процесі, а саме у вивченні граматики німецької мови. ГраMATика – це система об'єктивно діючих правил щодо утворення слів та словосполучень слів у реченні, які організовують мовлення. Оскільки мова є засобом відображення

дійсності, то граматики відображає об'єктивні відношення і зв'язки між предметами та явищами навколишнього світу. Граматика німецької мови є невід'ємною частиною усіх видів мовленнєвої діяльності, яка полягає у оволодінні граматичними елементами мови та вмінням оперувати ними, здатність конструювати і розуміти висловлювання, оформляючи його в вигляді фраз, побудованих відповідно до правил даної мови. Успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетентності, оскільки саме граматики допомагає зрозуміти логіку мислення та оформлення думки іноземною мовою. Отже, вивчення граматики та оволодіння граматичною компетентністю німецької мови повинно означати практичне оволодіння структурними явищами мови, тобто набуття уміння вживати їх у мовленні та розуміти при сприйманні іншомовного мовлення, а також засвоєння теоретичних відомостей про структурні явища [2, с. 52].

Таким чином, онлайн-ресурси – це комп'ютерні програми, які доступні в інтернеті в будь-який час. Навчальні онлайн-інструменти допомагають урізноманітнити навчальний процес, сприяють поглибленому та ефективному вивченню граматики. В учнів підвищується інтерес та зацікавленість до опанування іноземних мов, а особливо вивченню граматичного матеріалу. Водночас, онлайн-ресурси включають теоретичний матеріал, що може пояснюватись у навчальних відео або друкованому матеріалі, використовуючи схеми, таблиці, ілюстративний матеріал, включаючи онлайн-тести та вправи для розвитку граматичних навичок, що повинні характеризуватись автоматизованістю, гнучкістю і стійкістю. Так, Інтернет містить чимало навчальних онлайн-ресурсів. Для урізноманітнення навчання, викладач може використовувати численні онлайн-інструменти для зацікавлення учнів, сприяння творчому процесу та розвитку креативного мислення. Для ефективного використання онлайн-ресурсів, викладач повинен провести чітку роботу щодо формулювання завдань, конкретних вказівок щодо їхнього виконання, дібрати матеріал відповідно до потреб використання граматичних структур у мовленні.

Найпростіше використовувати онлайн-ресурси, як джерело додаткових матеріалів для викладача та учня. Ця невичерпна довідково-інформаційна система може бути використана для вивчення іноземних мов. За відсутності мультимедійного комплексу в навчальній аудиторії матеріали можуть використовуватись в роздрукованому вигляді. Звісно, лише незначна частина можливостей мережі розкривається в цьому випадку. Але навіть за таких умов вивчення німецької мови поліпшується, оскільки інформація з мережі є автентичною та актуальною [3, с. 2].

Слід виділити, що сьогодні дистанційне навчання відіграє важливу роль у сучасній освіті, в тому числі й у вивченні іноземних мов. Тому, використання онлайн-ресурсів стає невід'ємною частиною всього освітнього процесу. Основними характеристиками навчальних онлайн-ресурсів є їх інформативність, ступінь їх достовірності, науковість представленої інформації та особливо якість і обсяг інформації. Завдяки цьому, у процесі навчання німецької мови вдається підвищити якість навчальної діяльності, урізноманітнити процес навчання, індивідуалізувати та диференціювати навчання, розвивати творчий потенціал учнів, інтенсифікувати процес навчання і в цілому активізувати роботу учнів, тобто, забезпечити новий вищий рівень освіти [4, с. 10].

На закінчення слід підкреслити, що учні 21 століття віддають перевагу використанню інтернету, відповідно онлайн-ресурси допомагають учням якісно опанувати іншомовний матеріал, у тому числі ефективно формувати граматичну

компетентність. Сучасна освіта характеризується швидким розвитком інформаційних і комунікаційних технологій, заснованих на використанні комп'ютерів. Розвиток інтернету підняло розвиток цих технологій на більш високий рівень, що сприяло змінам змісту, методів та організаційних форм управління процесом навчання. Онлайн-ресурси дозволяють зробити заняття більш гнучким, навчальний процес більш автономним, що заохочує та підтримує увагу й бажання учнів вивчати німецьку мову з позитивним настроєм. Різноманітність онлайн-ресурсів для навчання дають змогу учням створити навчальне середовище, яке найбільше відповідає їхнім особистим навчальним потребам та вподобанням.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів / Г. Генсерук // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – 2019. – Вип. 6. – С. 8–16.
2. Касаткіна О. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови / О. Касаткіна. // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – № 59. – С. 52–55.
3. Коломієць А. Використання інтернет-сайтів на заняттях з іноземної мови / А. Коломієць // Наука і освіта. – 2015. – № 9. – С. 102–107.
4. Насонова Н. Інтернет ресурси в системі дистанційного навчання / Н. Насонова // Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ. – 2014. – С. 3–11.

**Ровінська Діана**

Хмельницький національний університет,  
м. Хмельницький

### **РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ**

**Ключові слова:** лексична компетентність, автентичні тексти.

Процес вивчення будь-якої іноземної мови передбачає обов'язкове формування чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письма та аудіювання. Проте успішне засвоєння англійської як іноземної мови залежить не лише від розвитку названих чотирьох векторів, але й від комплексного засвоєння граматичних форм, орфографічних, фонетичних норм, правил вимови та словникового запасу.

Почесний професор лінгвістики та секретар британської Асоціації прикладної лінгвістики Д. Вілкінс писав: «Без знань із граматики можна передати досить мало, проте без знань лексики (словника) не можна передати нічого» [2, с. 5]. І дійсно, у методиці викладання іноземної мови чи не найбільшою уваги приділяється технікам та методикам навчання нових слів. Це пов'язано із важливістю засвоєння вокабуляру як базису для отримання навичок необхідних для ефективного говоріння, читання, аудіювання та письма англійською.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей розвитку іншомовної лексичної компетентності учнів старших класів засобами автентичних текстів.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти зазначає, що навчання учнів старшої школи іншомовної лексики передбачає знання достатньої кількості мовних одиниць для комунікації у межах визначених сфер і тематики спілкування. Використовуючи мовні засоби, учні мають відображати бачення світу, спосіб життя, особливості культури певного народу та країни, мова яких вивчається [1]. Відповідно до матеріалів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР) умовно виділено 4 сфери спілкування: особиста, професійна, освітня та громадська. У старшій школі узагальнюється та систематизується набутий раніше мовний досвід. Для формування лексичної компетенції широко використовуються методи і види навчальної діяльності, які найбільш наближені до реальних умов спілкування [3].

Ми вважаємо, що ефективність вивчення іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки усвідомлено учень підходить до мови як об'єкта вивчення і чи може використовувати набуті знання у процесі реального спілкування для власного вираження. Варто також зазначити, що у процесі навчання старшокласників зростає обсяг роботи з формування пасивного лексичного мінімуму у процесі реалізації різних комунікативних видів читання та аудіювання. Серед ефективних засобів навчання та роботи з новою лексикою можна виділити оригінальні іншомовні тексти.

Під час розгляду та ознайомлення з різноманітними текстами та газетними матеріалами також активно розвиваються лексичні навички. У процесі їхнього опрацювання, з'являється можливість звернути увагу учнів на мовні кліше і засоби аргументації різних точок зору. Автентичні тексти містять не тільки велику кількість лексичних одиниць з певної тематики, але і стійкі лексичні поєднання, які точно виражають складні концепції. Вони також містять велику кількість ідіоматичних виразів і фразеологізмів. Вивчення мовних кліше, сталих виразів і оборотів має особливе значення, оскільки часто учні формують і виражають свої думки на іноземній мові, беручи за зразок обороти та вирази, типові для рідної мови, особливо при обговоренні проблем, що вимагають побудови складних висловів. Таким чином, друковані матеріали можуть використовуватися як матеріали для роботи над розвитком комунікативних навичок і для формування лексичної мовної компетенції. Важливо зазначити, що тексти за допомогою яких подається новий лексичний матеріал за рівнем складності мають відповідати не тільки рівню знань іноземної мови, а й віковим та психологічним особливостям учнів старших класів.

Отже, навчання іншомовної лексики в старшій школі – це багатогранне явище та процес, який варто віднести до одного із значущих компонентів навчання іноземної. Необхідно пам'ятати, що ефективність засвоєння лексики в старшій школі прямопропорційно залежить від навичок та умінь здобутих на попередніх етапах навчання. Автентичні тексти є ефективним засобом засвоєння учнями того або іншого мовного матеріалу, оскільки у них розкривається культура англomовних країн, що сприяє культурному розвитку та вдосконаленню лексичної компетентності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дениско С. М. Підготовка майбутнього вчителя англійської мови у ПШ до формування лексичної компетентності: традиції та інновації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.psyh.kiev.ua/Дениско\\_С.М.\\_Підготовка\\_майбутнього\\_вчителя\\_анг](http://www.psyh.kiev.ua/Дениско_С.М._Підготовка_майбутнього_вчителя_анг)



лійської мови у ПШ до формування лексичної компетентності: традиції та інновації (дата звернення :12.05.2022).

2. Кумпан М. Б. Формування англомовної лексичної компетенції в учнів старших класів гімназій у театралізованій діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2015. 21 с.

3. The Common European Framework of Reference for Languages / The English edition is published by Cambridge University Press [Electronic resource]. – Access mode: [www.uk.cambridge.org/elt](http://www.uk.cambridge.org/elt) (date of the application : 12.05.2022).

**Рудяк Аліна**

Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький

## **ЕТАП СЕМАНТИЗАЦІЇ В ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Ключові слова:** лексична компетентність, автоматизація, вправа, лексична одиниця, семантизація.

Англійська мова посідає перше місце серед мов і є основою міжнародного спілкування. Близько двох мільярдів людей у світі розмовляють саме англійською мовою. Тому, під час вивчення іноземної мови у закладах освіти, одне з центральних місць займає оволодіння лексичним запасом іноземної мови на відповідному рівні. В даному випадку, однією з основних цілей навчання іноземної мови є формування іноземної лексичної компетентності. Вміння засвоювати та використовувати в своєму мовленні словниковий запас відіграє важливу роль і в подальшому оволодінні іншими компетентностями. Тому завдання кожного вчителя – формування засобів, прийомів та методів для поетапного навчання, збереження та закріплення навичок лексичної компетентності в реалізації мети навчання учнів, а саме в можливості вільного спілкування іноземною мовою.

Процес формування лексичної компетентності в учнів становить найбільший інтерес та вимагає ретельних досліджень, так само, як і питання накопичення лексичного запасу, збагачення словника. Процес формування іноземної лексичної компетентності передбачає взаємозалежні і взаємопов'язані процеси мовлення і накопичення лексичного запасу, оскільки лексична компетентність формується саме в процесі практичної комунікативної діяльності учнів. За визначенням О. Шамова, лексична компетентність – це засноване на лексичних знаннях, навичках та вміннях, а також персональному мовленнєвому та мовному досвіді вміння учня зрозуміти значення слова у контексті, диференціювати повний обсяг його значень в обох мовах. Лексична компетентність як система включає 5 основних компонентів: - когнітивний; - практичний; - мотиваційний; - поведінковий компонент; - рефлексію [1, с. 44]

В основі когнітивного компоненту лежить вже сформований пласт знань про лексичні одиниці, та вміння їх подальшого застосування на практиці. До поведінкового компоненту входить вміння самостійно працювати з лексичними одиницями. Практичний компонент забезпечує вміння розуміти та застосовувати лексичні одиниці безпосередньо в процесі комунікації. Рефлексивний компонент стимулює аналізувати рівень володіння і правильність застосування засвоєних

лексичних одиниць в мові. Мотиваційний компонент охарактеризовує головні цілі та мотиви навчання лексики, заохочує учнів до вивчення іноземної мови.

С. Шатілов розглядає формування лексичної компетентності як поетапний процес від ознайомлення з новими лексичними одиницями до їх активного використання в мовленнєвій діяльності. Схожу думку висловлює і Ю. Пассов, зазначаючи, що спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом, потім відбувається вдосконалення навичок, а після цього розвиваються уміння використовувати ЛО у мовленнєвій діяльності [2, с. 29].

Спираючись на напрацювання різних дослідників доцільно вважати правильною таку поетапність процесу формування лексичної компетентності: – семантизація (знайомство з новим вокабуляром); – автоматизація (формування і доведення до автоматизму навичок застосування лексичних одиниць в мовленні); – застосування (використання засвоєних лексичних одиниць). Вважається, що словниковий запас можна формувати прямо або опосередковано. При прямому вивченні учні виконують спеціально призначені вправи і завдання з розвитку словникового запасу. При непрямому вивченні лексики учні фокусуються на іншому виді діяльності, наприклад, аудіюванні або говорінні, і в цей час непомітно засвоюють слова. Для ефективності поетапного формування лексичної компетентності потрібна чітка система вправ. Вправи - це один із методів навчання, який передбачає постійне відтворення і повторення матеріалу за допомогою різних операцій та дій. Система вправ передбачає схематичну та логічну подачу навчального матеріалу [3, с. 66].

Під терміном семантизація мається на увазі ознайомлення учнів з основним значенням нової ЛО. Семантизацію поділяють на дві основні групи: прикладні та безприкладні способи ознайомлення зі значенням нових лексем. До прикладних способів відносять: - однослівний переклад; - багатослівний переклад; - пофразовий переклад; - тлумачення значення слова рідною мовою; - визначення значення лексеми. До безприкладних способів відносять: - зіставлення однієї лексичної одиниці з іншою; - опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів або тлумачення значення ЛО іноземною мовою; - наочна семантизація; - мовна семантизація. Вибір основного способу семантизації залежить від цілого ряду факторів. Серед них виділяють особливості самого слова: його форми, значення, схожість або розбіжність із словами рідної мови. Також під час вибору способу семантизації, необхідно враховувати належність слова до активного чи пасивного мінімуму, мовну підготовку учнів, ступінь навчання та вікові особливості. Під час етапу семантизації використовують вправи на пошук дефеніцій, опис та тлумачення значення лексем англійською та українською мовами.

Отже, семантизація є одним із основних етапів під час вивчення нових лексичних одиниць. Саме на першому етапі відбувається ознайомлення та запам'ятовування нової ЛО. Проте, формування лексичної компетентності є неможливим без паралельного формування інших видів компетентностей. Разом вони утворюють фундамент для вільної та активної міжкультурної комунікації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Павлова, Л.П. Формування іншомовної лексичної компетенції у студентів економічного вишу/Л.П. Павлова//Інноваційні освітні технології. - 2011. - №2. - С. 44-50.

2. Шатілов С.Ф. Методика навчання німецької мови у середній школі/С.Ф. Шатілов. - М.: Просвітництво, 1986. - С. 29-30

3. Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах : підручник / кол. Авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. - вид. 2-е, випр. і перероб. - Київ.: Ленвіт, 2002, - С. 328.

**Татаревська Діана**

Хмельницький національний університет,  
м. Хмельницький

## **ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Ключові слова:** іношомовна лексична компетентність, лексичні знання, лексична усвідомленість, лексична навичка.

Для успішної самореалізації й соціалізації кожної особистості у сучасному суспільстві важливим і необхідним є досконале володіння мовою або й кількома мовами.

Вивчення будь-якої іноземної мови, безумовно, є процесом складним і довготривалим. Цей процес потребує від людини не лише вивчення правил читання, засвоєння базових граматичних правил, формування фонетичних навичок або ж запам'ятовування сталих виразів чи фразових дієслів. Тому, хто вирішив досконало опанувати ту чи іншу іноземну мову, необхідно набути цілу низку іношомовних компетентностей, які допоможуть учасникам процесу комунікації вільно її застосовувати і не вагатися, яке зі слів доречніше вжити в реальному контексті.

Поняття «лексика» трактовано у багатьох джерелах як сукупність слів, словникового складу мови; лексичне значення слова визначено як «зміст слова, співвіднесеність слова ... з позамовним фактом (предметом, явищем, якістю, процесом дійсності)».

«Словник української мови» надає два тлумачення терміну *компетентність*: властивість за значенням компетентний 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який ґрунтується на знанні; кваліфікований [1, с.68].

Словник *Merriam-Webster* трактує термін *компетентність* як якість або стан володіння достатніми знаннями, судженнями, вміннями, які є необхідними для виконання певної дії, обов'язку відносно певної ситуації чи предмету.

М.А. Леонтян інтерпретує сутність *компетентності* як кінцевий результат здобуття набору компетентностей, основну роль в якому відіграють особистісні характеристики індивіда (креативність, ініціативність, відповідальність тощо). На думку вченого, наявність компетентності передбачає здатність людини не втрачати самовладання і вміння швидко орієнтуватися в непередбачуваних ситуаціях, спираючись на індивідуальні риси характеру, через перетворення якісних набутих знань і навичок на якісне виконання поставленої задачі [2, с. 1–3].

Поняття *іношомовна лексична компетентність* має комплексний характер, оскільки містить в собі як лінгвістичні, так і нелінгвістичні (психологічні, соціологічні, культурологічні) ознаки. Вичерпний аналіз цього поняття, розкриття

його багатогранної суті стали предметом дослідження багатьох мовознавців, методистів та педагогів, зокрема С.Ю. Ніколаєвої, Ю.П. Федоренко, I.S.P. Nation та ін.

I.S.P. Nation запропонував розглядати поняття *іншомовна лексична компетентність* як сукупність трьох типів знання, а саме: 1) *форми* (усна, письмова, частини слів); 2) *значення* (пряме і переносне); 3) *використання слів* (граматична функція, сполучення слів, обмеження щодо вживання тощо) [2, с. 33]. Така характеристика дає змогу не тільки оцінити рівень розвиненості іншомовної лексичної компетентності, але й покращити ефективність методів навчання, які використовуються для розширення словникового запасу.

С.Ю. Ніколаєва описує це поняття як компонент лінгвістичної (мовної) компетентності. Дослідниця також зазначає, що це здатність людини чітко оформлювати свої думки, вміння висловлювати їх і розуміти мовлення інших, яке формується на теоретичних відомостях про систему певної мови (граматика, фонетика, орфографія, пунктуація) та лексичній обізнаності [3, с. 15].

Ю.П. Федоренко, в свою чергу, визначає підгрунтам іншомовної лексичної компетентності два складники: *мовний* (наявність граматичних, фонетичних, графічних та орфографічних навичок) та *мовленнєвий* (здатність застосовувати набуті граматичні, фонетичні, графічні та орфографічні навички на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретних мовленнєвих умов) [3, с. 84].

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» автори пропонують тлумачити лексичну компетентність як знання і здатність використовувати словниковий запас мови, який складається з лексичних і граматичних елементів [3, с. 110].

Таким чином, можливо узагальнити визначення поняття *іншомовна лексична компетентність* – здатність особи лаконічно оформлювати свої висловлювання, вербалізувати свої думки, ідеї, розуміти мовлення інших, яке базується на комплексній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок, умінь та лексичній обізнаності.

Лексична компетентність має три основні складники: *лексична навичка*, *лексичні знання* і *лексична усвідомленість*.

С.В. Смоліна характеризує поняття *лексична навичка* як автоматизовану навичку розуміння і вживання іншомовного лексичного навантаження на інтуїтивному рівні, яка забезпечує вдале лексичне оформлення власного мовлення і адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших, а також зв'язків між словами мови, яка вивчається [1, с. 10].

Другим невід'ємним компонентом лексичної компетентності є *лексичні знання*. О.Б. Бігич описує це поняття як відтворення у свідомості людини результату пізнання лексичної системи іноземної мови як цілісного явища і власне правил її застосування на практичному рівні [2, с. 216].

Третій складник лексичної компетенції – *лексична усвідомленість*. Вона представляє собою компонент цілісної лінгвістичної усвідомленості, або свідомо-рефлексивного підходу до явищ мови і мовлення, а також до індивідуального оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Це здатність учня усвідомлювати процеси формування своєї лексичної компетентності і опанувати іншомовний вокабуляр, створюючи при цьому систему особистих лексичних знань; диференціювати і вживати лексичні одиниці залежно від контексту; усвідомлювати та

аналізувати власні переваги й недоліки відносно оволодіння і вживання системи лексичних засобів у мовленні [2, с. 217].

Становлення іншомовної лексичної компетентності уможливиться завдяки комплексному підходу, а саме запам'ятовування лексичного матеріалу на основі спеціальних методів і прийомів, а також безпосереднє відпрацювання практичних дій зі словом на різних рівнях складності. Лексична стратегія, яка об'єднує інтелектуальні прийоми і зусилля, що використовуються людиною для розуміння, запам'ятовування і вживання набутих лексичних знань, в свою чергу, полегшує цей процес становлення. Окрім цього, для формування та розвитку лексичних навичок і комунікативних умінь необхідні не тільки відомості формально-структурного характеру, а й знання ситуативних і контекстуальних правил, а також соціальні та культурні знання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. // за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Леонтян М.А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти [Електронний ресурс] / М.А. Леонтян // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Кисло-Могилянська академія». – 2012. – Вип. 176. – с. 73–75. – Режим доступу : <http://pednauki.chdu.edu.ua/article/viewFile/81299/76766>.
3. Федоренко Ю.П. Формування комунікативної компетенції старшокласників на сучасному етапі // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Вип. 2. – Полтава, 2004. – с. 82–87.

Підписано до друку 13.06.2022.  
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 8,7.  
Наклад 100 прим. Замовлення № 107.  
Віддруковано з оригінал-макету замовника.  
Друк: «Термінова поліграфія»  
29000, м. Хмельницький, вул.С. Бандери, 63.  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК 4164 від 23.09.2011 р.

