



 **UNICHECK**

ISSN 2412-9283 (Print)
ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022>

ВІСНИК

**КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2022
Випуск 37

Київ

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022>

ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
Педагогіка та психологія

2022
Випуск 37

Київ
Видавничий центр КНЛУ

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022>

**Visnyk
of Kyiv National
Linguistic University**

**Visnik
Kiïvs'kogo nacional'nogo
lingvističnogo unìversitetu**

Series

Pedagogy and Psychology

Seriâ

Psihologiâ ta pedagogika

2022

Volume 37

Kyiv

KNLU Publishing Center

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)
ISSN 2518-1408 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8224 від 17.12.2003 р.

*Збірник наукових праць "Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія" включено до категорії Б
Переліку наукових фахових видань України у галузі "Педагогічні науки"
(постанови Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, 14.04.2010 року № 1-05/3,
додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328;
додаток № 9 до наказу Міністерства освіти і науки України від 15.03.2019 р. № 358).*

Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Видається за рішенням вченої ради
Київського національного лінгвістичного університету
від 27 грудня 2022 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:
Видавничий центр КНЛУ, 2022. Вип. 37. 118 с.
Visn. Kiïv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

Збірник наукових праць містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем навчання іноземних мов і культур: теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності, формування мовних і мовленнєвих компетентностей, формування методичної компетентності майбутнього викладача іноземних мов та інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а також з актуальних проблем педагогіки середньої і вищої школи.

Редколегія збірника

Головний редактор

доктор педагогічних наук, професор **Бігич О. Б.**
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Заступник головного редактора

кандидат педагогічних наук, доцент **Писанко М. Л.**
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Відповідальний секретар

Руденко М. В.
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Члени редколегії

Бондаренко О. Ф. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Задорожна І. П. – доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Коваль Т. І. – доктор педагогічних наук, професор

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Лабінська Б. І. – доктор педагогічних наук, професор
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Майєр Н. В. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Морська Л. І. – доктор педагогічних наук, професор
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
Ніколаєва С. Ю. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Тарнопольський О. Б. – доктор педагогічних наук, професор
Університет імені Альфреда Нобеля, Україна
Черниш В. В. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Адреса редколегії

*Україна, 03150 Київ–150,
вул. Велика Васильківська, 73
Київський національний лінгвістичний університет
E-mail: knlupedvisnyk@gmail.com
Тел.: +380 (044) 287-33-18
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>*

UDC 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia series KB № 8224 of 17.12.2003p.

Collection of scientific papers inscribed to the category B of the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere "Pedagogical Sciences" (decision of the Presidium for the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of 11.10.2000, №1-03/8; of 14.04.2010 № 1-05/3; of 21.12.2015 № 1328/8; of 15.03.2019 № 358).

Edition is indexed

by Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

Recommended for publication by the decision of the Kyiv National Linguistic University Scientific Board of 27.12.2022

Visnyk of the Kyiv National Linguistic University, Series "Pedagogy and Psychology" (Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo lingvističnogo universitetu. Seriâ Psihologiâ ta pedagogika): Collection of scientific papers / editor in chief Bigych O.B. Kyiv : KNLU Publishing Center, 2022, Vol. 36, 118 p.

Visn. Kiïv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

Collection of scientific papers contains the articles of theoretical and experimental character of the actual problems of the foreign languages and cultures teaching methodology: the theoretical foundations of the foreign language communicative competence developing, speech and language competences developing, a teacher of foreign languages methodological competence developing and information and communication technologies in education and of the actual problems of pedagogy of secondary and high school.

Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Bigych Oksana B. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Co-Editor

Pysanko Maria L. – Candidate of Pedagogy, Associate professor
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

Executive Secretary

Rudenko Marina V.
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Editorial Board

Bondarenko Alexander F. – Doctor of Psychology, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Zadorozhna Irina P. – Doctor of Pedagogy, Professor
Temopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine

Koval' Tamara I. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Labins'ka Bogdana I. – Doctor of Pedagogy, Professor
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine
Mayer Natalia V. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Mors'ka Lilia I. – Doctor of Pedagogy, Professor
Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine
Nikolaeva Sofia Yu. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Tarnopolsky Oleg B. – Doctor of Pedagogy, Professor
Alfred Nobel University, Ukraine
Chernysh Valentina V. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Editorial board address

Kyiv National Linguistic University
Velyka Vasyl'kivs'ka Str., 73
03150, Kyiv-150 Ukraine
E-mail: knlupedvisnyk@gmail.com
Tel.: +380 (44) 287-33-18
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>

ЗМІСТ

Інтерв'ю-портрет

Актуальні питання викладання та навчання іноземної мови для спеціальних цілей у закладах вищої освіти: бесіда з Н. О. Микитенко 9

До питання про компетентність і компетенцію

**Мартінова Р. Ю.,
Боднар С. В.** Рівні методичної компетенції у викладанні іноземної мови 17

Портрет сучасного викладача іноземної мови

Свиридюк В. П. Професійний портрет сучасного викладача німецької мови і культури 26

Науково-асистентська практика майбутніх викладачів іноземних мов

**Бігич О. Б.,
Майєр Н. В.** Науково-асистентська практика як складник практичної професійно-методичної підготовки майбутніх викладачів романських мов 35

Засоби технології ed'ютеймент

**Кононенко В. Г.,
Образцова Т. В.,
Джавад Ахмад** Kahoot! як сучасний засіб навчання арабської мови: з досвіду формування граматичної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів 45

Григун Ю. О. Освітньо-розважальне відео (комічні сценки в жанрі “мандзай”) як сучасний засіб навчання японської мови 53

Емпіричні дослідження

Мельник А. І. Проблеми використання елементів дистанційного навчання в умовах воєнного стану 64

Pallay K. Research on the academic achievement of transcarpathian mobile students 76

Рецензія

**Валішова О.,
Лоренцова Д.** Рецензія. Збігнєв Квечинський, Богуслав Сліверський та ін. Педагогіка. Академічний підручник (2019 рік) 86

Програма

Биркун Л. В. Робоча програма навчальної дисципліни “Методика викладання іноземної мови” в рамках “Методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури у вищій школі” 90

Огляди

**Плотніков Є. О.,
Зеня Л. Я.** Забезпечення якості іншомовних освітніх програм: анотована бібліографія 103

Інформація

Вимоги до публікацій 114

CONTENTS

Portrait Interview

- Current issues of teaching and studying ESP in higher educational institutions :
Interview with N. Mykytenko 9

Speaking of Competence and Competency

- Martynova R.,
Bodnar S.** Levels of methodological competence in foreign language teaching 17

Portrait of Modern Lecturer of Foreign Language

- Sviridyuk V.** Modern German language and culture teacher professional portrait 26

Graduate Research Assistantship of Future Foreign Languages Lecturers

- Bihych O.,
Maiier N.** Graduate research assistantship as a component of professional
methodologic training of prospective Romanian languages lecturers 35

Tools of Edutainment Technology

- Kononenko V.,
Obraztsova T.,
Ahmad Jawad** Kahoot! as a modern tool for learning the Arabic language:
from the experience of developing grammatical competence
of the prospective translators 45

- Hrykun Yu.** Educational and entertainment video (comic episodes of performance
genre of manzai) as a modern method of Japanese teaching 53

Empirical Researches

- Melnyk A.** Problems of using elements of distance learning under martial law 64

- Pallay K.** Research on the academic achievement of transcarpathian mobile
students 76

Reviews

- Valishova O.,
Lorentsova D.** Review of the academic textbook “Pedagogics” (authors – Zbihniev
Kvetsyns'kyj, Bohuslav Slivers'kyj) 86

Syllabi

- Byrkun L.** Syllabus for Master Students “Methods of Teaching a Foreign
Language” within “Methodology of Teaching a Foreign Language
and Foreign Literature in Higher School” 90

Surveys

- Plotnikov Y., .
Zenia L.** Quality assurance of foreign language study programmes:
annotated bibliography 103

Information

- Requirements for Publication 114

ІНТЕРВ'Ю – ПОРТРЕТ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272819>

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Викладання та навчання іноземної мови для спеціальних цілей у закладах вищої освіти: актуальні питання та динаміка розвитку – бесіда кандидата педагогічних наук, доцента Чорної-Климовець І. Ю. з доктором педагогічних наук, професором, завідувачем кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка Микитенко Наталією Олександрівною.

Шановна Наталіє Олександрівно, дозвольте запросити Вас до бесіди щодо навчання іноземних мов за професійним спрямуванням в закладах вищої освіти. *Наталіє Олександрівно, чому на Вашу думку, навчання іноземних мов за професійним спрямуванням є актуальним для сучасної вищої школи?*



Шановні колеги, дякую за запрошення до бесіди! З радістю поділюся міркуваннями й ідеями щодо особливостей навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у ЗВО. Мовна політика Європейського Союзу ґрунтується на концепції мультилінгвалізму, принципах володіння громадянами країн – членів Європейського Союзу рідною мовою плюс двома іноземними та визначення комунікативної компетентності, її рівнів і показників й передбачає збереження і захист мовного розмаїття країн-членів Європейського Союзу та активне вивчення іноземних мов. Сприяння вивченню іноземних мов є окремим напрямом діяльності Єврокомісії. Україна впевнено крокує до членства у Європейському Союзі й з огляду на перспективу євроінтеграції, вектор мовної політики України спрямований на розвиток як української мови і культури, так і підтримку вивчення іноземних мов. На заклик Європейської ради та Європейського парламенту Єврокомісія взяла ініціативу сприяння вивченню іноземних мов і лінгвістичній різноманітності, що акцентує на трьох стратегічних сферах: вивчення іноземних мов упродовж життя, покращення викладання іноземних мов, створення сприятливого середовища для вивчення мов. Така мовна політика передбачає вивчення, щонайменше, двох іноземних мов з раннього віку і, певною мірою, визначає діяльність закладів шкільної, професійно-технічної та університетської освіти країн – членів і країн – кандидатів у члени Європейського Союзу. Результатом навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у ЗВО є сформованість іншомовної професійно-комунікативної компетентності, що відкриває студентам, аспірантам і науковцям безліч можливостей академічної мобільності, підвищення професійної компетентності завдяки участі у міжнародних конференціях, семінарах, тренінгах, стажуваннях, а фахівцям-практикам – перспективи праці в інших країнах, підвищення професійної кваліфікації та професійного зростання завдяки співпраці з іноземними колегами.

Наталіє Олександрівно, які особливості базової концепції викладання іноземних мов у Львівському національному університеті імені Івана Франка та вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням?

Методологічним підґрунтям базової концепції викладання іноземних мов у Львівському національному університеті імені Івана Франка є рівневий та комунікативний підходи. З 1970-х рр. Радою з культурного співробітництва при Раді Європи проводилась інтенсивна робота з розроблення моделі іншомовної комунікативної компетентності й обґрунтування порогових рівнів володіння іноземною мовою. Праця завершилась ухвалою в 1996 р. документу “Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою”, який окреслює параметри та критерії оцінювання рівнів володіння мовою і комунікативною компетентністю як метою навчання, способи оцінювання володіння студентами іншомовною комунікативною компетентністю за допомогою тестових технологій. Фахівці Ради з питань співпраці в галузі культури, Комітету з освіти, Відділу сучасних мов Ради Європи, які уклали Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, запропонували шкалування рекомендованих рівнів володіння мовою, що починається з початкового поділу на три головні рівні: А, В, С, де А – елементарний користувач, В – незалежний користувач, С – досвідчений користувач. У свою чергу, кожен із рівнів поділяється на два підрівні: А1 – інтродуктивний, А2 – середній; В1 – рубіжний, В2 – просунутий; С1 – автономний, С2 – компетентний. Ця шкала набула популярності завдяки її універсальності й гнучкості, можливості застосування для всіх іноземних мов, спрямованості на практичне оволодіння іноземною мовою, орієнтації на комунікативний підхід у навчанні, відповідності професійним і віковим інтересам тих, хто навчаються. Студенти природничих і гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка вивчають навчальну дисципліну «Іноземна мова» впродовж I-IV семестрів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”. Мовні групи формуються за принципом володіння студентами іноземною мовою на тому ж самому рівні на основі попереднього оцінювання володіння ними цією мовою. Впродовж періоду навчання рівень володіння студентами іноземною мовою, а відтак – сформованості у них іншомовної комунікативної компетентності зростає, очікуваним результатом є досягнення студентами просунутого (В2) рівня володіння іноземною мовою, що дає їм можливість по завершенні вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова” скласти іспит у тестовому центрі, отримати відповідний сертифікат про володіння мовою й у подальшому брати участь у програмах академічної мобільності, міжнародних студентських конференціях, семінарах, тренінгах тощо. Рекомендованим рівнем володіння загальною іноземною мовою на початковому етапі вивчення іноземної мови для спеціальних цілей, зокрема іноземної мови за професійним спрямуванням є рубіжний (В1). Відтак, програми вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова” студентами нефілологічних спеціальностей у Львівському національному університеті імені Івана Франка передбачають введення професійного компоненту, починаючи з I семестру.

Передовсім, зупинимось на особливостях трактування поняття “Іноземна мова для спеціальних цілей” на прикладі англійської мови. Британські фахівці з методики викладання англійської мови для спеціальних цілей Т. Дадлі-Еванс (Т. Dudley-Evans) і М. Сейнт Джон (М. J. St John) класифікують англійську мову для спеціальних цілей, виокремлюючи два види: англійську мову для академічних цілей та англійську мову для професійних цілей, та зауважують, що не існує окремої методики навчання англійської мови для спеціальних цілей, відмінної від традиційної методики навчання загальної англійської мови. Принципова різниця полягає у змісті навчання, визначальним чинником конструювання якого є мета навчання. Мета вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” студентами нефілологічних спеціальностей у ЗВО – формування системи необхідних знань, навичок і вмінь, що є складовими іншомовної професійно-комунікативної компетентності з метою їх адекватного використання у змодельованих (а у майбутньому – реальних) типових і проблемних ситуаціях професійної діяльності. Процес визначення мети навчальної дисципліни

“Іноземна мова за професійним спрямуванням” обов’язково передбачає урахування результатів аналізу навчальних потреб студентів і цільової ситуації, адже студент і його ставлення до навчання повинні посідати центральне місце у процесі формування у нього іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Потреби й інтереси студента матимуть безпосередній вплив на мотивацію до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням та ефективність процесу навчання. Чи підхід до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням є відмінним для різних галузей наук? До прикладу, немає притаманної певній галузі природничих наук граматичної, функціональної чи дискурсивної структури фахового тексту з біології, фізики чи географії. Відмінність полягає у лексичному шарі та притаманній окремим галузям природничих наук дещо вищій концентрації певних граматичних структур. Науковці Т. Хатчинсон (Т. Hutchinson) та А. Уотерс (А. Waters) виокремлюють чотири типи лексичних одиниць лексичного шару певної галузі, на яких повинен акцентувати увагу викладач у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням: структурна лексика (допоміжні дієслова, займенники, модальні дієслова, неозначена форма дієслова, форми умовного способу тощо (наприклад, для англійської мови – are, this, only тощо); загальна лексика (наприклад, для галузі географія (англійська мова) – weather, forecast, cause тощо); суб-галузева лексика (наприклад, для галузі географія (англійська мова) – spring, acid тощо); галузева лексика (наприклад, для галузі біологія (англійська мова) – auricle, chromosome тощо). Важливо, щоб зміст навчальної дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” не відтворював розрізнені фрагменти знань, але був сконструйований системно як логічно побудована система знань: терміносистеми і знань з фаху, рецептивних і продуктивних навичок і вмінь у контексті типових і проблемних ситуацій професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Таким чином, конструюючи зміст навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, необхідно визначати типові й проблемні ситуації професійно орієнтованого іншомовного спілкування фахівців та аналізувати лінгвістичні характеристики цих ситуацій. Необхідно також урахувати характерність вживання певних граматичних конструкцій у зразках жанрів професійно орієнтованого іншомовного спілкування, тобто з-поміж запланованого для вивчення граматичного матеріалу повинні домінувати граматичні структури, притаманні цим жанрам.

Наталіє Олександрівно, з Вашого багаторічного досвіду викладання іноземної (англійської) мови за професійним спрямуванням підсумуйте, будь-ласка, які труднощі під час навчання іноземних мов за професійним спрямуванням найчастіше відчувають студенти нефілологічних спеціальностей?

Справді, на основі спостережень за процесом навчання іноземних мов за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей, тестувань й опитувань з метою оцінювання сформованості відповідних знань, навичок і вмінь можемо виокремити низку мовленнєвих, мовних і змістових труднощів, спричинених певними суб’єктивними й об’єктивними чинниками. З-поміж типових мовленнєвих труднощів навчання іноземних мов за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей виокремлюємо: труднощі правильної вимови; семантизації, розпізнавання лексичних одиниць, сегментів мовленнєвого ланцюга, граматичних структур; інтеракції в контексті типової чи проблемної ситуації професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Не менш важливо враховувати в процесі навчання й типові мовні труднощі, до яких, передусім, відносяться лексична і граматична правильність оформлення висловлювань, спричинені недостатньою сформованістю лексичних, фонетичних і граматичних знань і навичок. Змістові труднощі стосуються, передовсім, правильного розуміння предметного змісту висловлювань, точної передачі змісту висловлювань, зв’язності й логіки викладу змісту висловлювань, акцентування зв’язків між ідеями чи фактами. До типових суб’єктивних чинників належать: особливості функціонування

слухових аналізаторів, механізмів розрізнення й ідентифікації; сприйняття й співставлення мовних форм з образами; розвиток слухової пам'яті; особливості інтонаційного й фонематичного слуху, будови артикуляційного апарату, дикції; слухово-моторні реакції. До об'єктивних чинників відносимо рівень складності мовних засобів, структурно-композиційні й змістові особливості професійно орієнтованого усного іншомовного спілкування.

Наталіє Олександрівно, як очільник кафедри іноземних мов для природничих факультетів, підсумуйте, будь ласка, з якими викликами і завданнями в процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням найчастіше стикаються викладачі кафедр іноземних мов ЗВО України.

Як уже зазначалося, немає окремих для кожної галузі наук підходів до викладання й навчання англійської мови для спеціальних цілей. Саме професійна спрямованість відрізняє процес викладання й навчання англійської мови за професійним спрямуванням від загальної англійської мови. Викладач англійської мови за професійним спрямуванням концентрується на змісті професійної діяльності майбутніх фахівців, відтворенні типових і проблемних ситуацій професійного спілкування з метою мотивації студентів, на основних формах і жанрах професійно орієнтованого спілкування. Таким чином, студенти підвищують рівень сформованості англійськомовної професійно-комунікативної компетентності, поглиблюючи знання предмета спеціальності. В цьому аспекті досить відповідальним і непростим завданням для викладача, який розробляє курс навчальної дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням", є визначення кола пріоритетних тем і проблем. Цей процес вимагає аналізу навчального плану підготовки фахівців, змісту програм фахово зорієнтованих дисциплін, анкетування чи опитування фахівців певної галузі, вивчення навчальних потреб студентів і цільової ситуації. Наступним викликом для викладача англійської мови за професійним спрямуванням є грамотний відбір навчального матеріалу, зокрема визначення джерел, обґрунтування критеріїв та одиниць відбору, здійснення такого відбору, укладання лексичного мінімуму. Непростим завданням у цьому процесі є те, що викладачі англійської мови за професійним спрямуванням детальніше знайомляться з певною галуззю, опановують галузеву й вузькоспеціалізовану лексику. Аналіз професійного дискурсу дозволить виокремити граматичні структури, притаманні певним жанрам професійно орієнтованого спілкування, та дасть розуміння, на опануванні яких саме граматичних структур необхідно акцентувати увагу. Ефективність процесу викладання й навчання безпосередньо залежить і від правильного визначення викладачем етапів навчання та розроблення відповідної системи чи підсистеми вправ, групи й підгрупи вправ якої відповідали б визначеним етапам. Щодо оцінювання результатів учіння студентів, дуже важливо визначити показники й розробити критерії оцінювання рівнів сформованості англійськомовної професійно-комунікативної компетентності. Як бачимо, викладач англійської мови за професійним спрямуванням виконує широке коло функцій, з-поміж яких: власне викладання, дизайн і конструювання курсу, відбір навчального матеріалу, розроблення комплексів вправ і завдань й укладання відповідної системи чи підсистеми вправ, здійснення оцінювання, дослідження у галузі методики викладання й навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Зорієнтуватися у царині методики навчання англійської мови за професійним спрямуванням, долати згадані виклики і перешкоди молодим викладачам кафедри іноземних мов для природничих факультетів допомагає активна участь у щомісячних засіданнях наукового семінару кафедри з проблем методики навчання іноземних мов.

Наталіє Олександрівно, як фундатор наукової школи методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей у Львівському національному університеті імені Івана Франка, окресліть, будь ласка, напрямки наукових розвідок дослідників Вашої наукової школи.

Наукова школа методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей у Львівському національному університеті імені Івана Франка на сьогоднішній день налічує 14 кандидатів

педагогічних наук, що захистили наукові дослідження зі спеціальностей теорія і методика навчання (германські мови), теорія і методика професійної освіти та 4 доктори філософії з освітніх, педагогічних наук. Специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців природничих, соціально-економічних, технічних спеціальностей передбачає належний рівень володіння ними іноземною мовою за професійним спрямуванням, діловою іноземною мовою, основами академічного спілкування іноземною мовою. У зв'язку з цим, суттєво зростають вимоги до іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Відтак, напрямки наукових досліджень представників наукової школи методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей Львівського національного університету імені Івана Франка присвячено обґрунтуванню й доведенню ефективності авторських методик навчання окреслених видів англійської мови для спеціальних цілей. На пріоритетний план, зокрема, виходить сформованість у майбутніх фахівців природничих, соціально-економічних, технічних спеціальностей англійськомовної професійної компетентності у видах мовленнєвої діяльності, англійськомовної лексичної й стратегічної компетентностей у професійно орієнтованому усному й письмовому спілкуванні, міжкультурної компетентності.

Як керівник теми “Ефективні методики та інноваційні технології викладання іноземних мов у контексті євроінтеграції: досвід та перспективи” (0120U102551), чи могли б Ви деталізувати, як саме розвивається школа методики навчання іноземних мов на базі кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка?

У межах зазначеної наукової теми науковці факультету іноземних мов, зокрема, кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка розробляють методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей: обґрунтовують теоретико-методологічні основи формування іншомовної професійної компетентності у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, мовних компетентностей, зокрема лексичної і граматичної у майбутніх фахівців з економіки, інформаційних технологій, туризмознавства; визначають етапи формування згаданих компетентностей; конструюють зміст формування іншомовної професійної компетентності у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, а також мовних компетентностей у предметному і процесуальному аспектах; відбирають навчальний матеріал; укладають комплекси вправ і завдань й конструюють відповідні підсистеми і системи вправ і завдань; розробляють системи контролю за процесом формування у майбутніх фахівців відповідних компетентностей, здійснюють оцінювання навчальних досягнень студентів й експериментальну перевірку ефективності запропонованих методик навчання іноземних мов для спеціальних цілей. Окрема увага відводиться виявленню особливостей формування лексичного мінімуму для різних галузей наук; організації самостійної роботи студентів з навчання іноземної мови, іноземної мови за професійним спрямуванням, ділової іноземної мови, іноземної мови для академічних цілей; навчально-методичного й інформаційно-технічного забезпечення дистанційного навчання, роботи у віртуальному навчальному середовищі. Викладачі, які працюють в межах теми, розробляють навчально-методичні комплекси нормативних і вибіркових дисциплін, викладання яких забезпечують кафедри факультету іноземних мов, готують до друку підручники, навчальні посібники, практикуми, розробляють й атестують електронні курси, публікують монографії, статті, доповідають на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях, міжнародних проєктах, беруть участь у засіданнях наукового семінару кафедри іноземних мов для природничих факультетів з проблем методики навчання іноземних мов.

Наталіє Олександрівно, які поради Ви могли б дати колегам у контексті викладання іноземної мови для спеціальних цілей: чи існують якісь найефективніші підходи та методи, на яких Ви б акцентували увагу в контексті викладання іноземної мови для спеціальних цілей?

Виклики сьогодення зумовлюють необхідність перегляду підходів до навчання іноземної мови для спеціальних цілей у ЗВО. Цей процес повинен бути системним, комплексним і поетапним. Важливо сформулювати мету навчання, визначити комплекс знань, навичок і вмінь, які входять до структури відповідної компетентності, яку формуємо у студентів, здійснити аналіз навчальних потреб студентів, обґрунтовано добирати теоретико-методологічні засади процесу навчання, визначити етапи навчання, здійснити відбір навчального матеріалу, розробити комплекси вправ, добір ефективних методів навчання, реалізувати поточне й підсумкове оцінювання відповідно до визначених критеріїв і показників. Особлива роль у методиці навчання іноземної мови для спеціальних цілей відводиться професійно орієнтованому, компетентнісному, особистісно-діяльнісному, комунікативному, контекстному й ситуаційному підходам. Професійно орієнтований підхід передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретній професійній, діловій, науковій сфері, у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування. Цей підхід забезпечує можливість підготовки студентів до використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на формування у майбутніх фахівців відповідних компетентностей і безпосередньо пов'язаний із особистісно-діялісним підходом, у фокусі якого знаходиться особистість того, хто навчається. Вагомість особистісно-діялісного підходу полягає в урахуванні особистісних якостей студентів, рис характеру, навчальних потреб та інтересів, формуванні у студентів позитивного ставлення до навчальної діяльності й майбутньої професійної діяльності. Останнім часом у методиці навчання іноземної мови для спеціальних цілей набуває популярності комунікативний підхід, що полягає в опануванні іноземної мови для спеціальних цілей через спілкування. Хочу звернути увагу на особливий взаємозв'язок комунікативного, ситуаційного й контекстного підходів у навчанні іноземної мови для спеціальних цілей, адже ситуаційний підхід передбачає оволодіння навичками й уміннями лексично, граматично і стилістично грамотно оформлювати власні висловлювання у контексті типової чи проблемної ситуації іншомовного професійно орієнтованого спілкування, а контекстний підхід спрямований на реалізацію послідовного переходу студентів від навчальної діяльності до квазіпрофесійної і професійної. Існує безліч ефективних методів навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, які використовуються на різних етапах формування у студентів мовленнєвих і мовних компетентностей. Зупинюсь детальніше на активних й інтерактивних методах навчання, які довели свою ефективність на продуктивному етапі. До таких методів належать проекти, кейси, презентації, рольові ігри, симуляції. Проекти й кейси належать до проблемно-пошукових методів навчання, у процесі використання яких викладач допомагає студентам лише частково оволодіти потрібними знаннями і навичками, решту знань і навичок студенти формують самостійно шляхом розв'язання поставлених завдань і проблем, зокрема у процесі виконання проектів і кейсів. Згадані методи допомагають студентам самостійно навчатися, виокремлювати проблему з-поміж інших, осмислювати її, поглиблено вивчати конкретну ситуацію професійно орієнтованого спілкування та розробляти алгоритм розв'язання проблеми в контексті моделювання процесу виконання професійних завдань, розвивають у студентів аналітичне і креативне мислення, самостійність у прийнятті рішень. Усна презентація як спеціально організоване спілкування з аудиторією, мета якого надати інформацію, переконати або спонукати аудиторію до певних дій, належить до методів формування у майбутніх фахівців навичок й умінь – складових цільової компетентності в монологічному мовленні. Водночас рольові ігри та симуляції, що забезпечують інтенсивну практику усного професійно орієнтованого спілкування, є ефективними для формування у майбутніх фахівців навичок і вмінь – компонентів цільової компетентності в діалогічному мовленні. Варто пам'ятати про низку ролей, які виконує викладач іноземної мови для спеціальних цілей у навчальному процесі відповідно до обраного ним арсеналу підходів

і методів навчання. Так, до провідних ролей, які виконує викладач іноземної мови для спеціальних цілей, належать: дослідник, аналітик, розробник навчального курсу, організатор, координатор, фасилітатор, посередник у забезпеченні взаємодії між студентами за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Бажаю колегам не здаватися у цей нелегкий час, витримки, успіхів у праці на нашому освітянському фронті, наснаги й досягнення поставлених цілей!

ДОСЬЄ

Досвід професійної діяльності Микитенко Н. О. на факультеті іноземних мов, зокрема на кафедрі іноземних мов для природничих факультетів, складає понад 20 років; з 2013 р. – професор кафедри, а з 2017 р. – завідувач кафедри іноземних мов для природничих факультетів, висококваліфікований фахівець, що володіє педагогічною майстерністю, користується повагою викладачів і студентів.

У 2006 р. Микитенко Н. О. захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, у 2012 р. – дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови) та 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти на тему “Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей”. У 2009 р. їй присвоєно вчене звання доцента кафедри іноземних мов, а у 2015 р. – професора кафедри іноземних мов.

Микитенко Н. О. – відомий науковець у галузі теорії та методики навчання іноземних мов, фундатор наукової школи методики навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у Львівському національному університеті імені Івана Франка. Під керівництвом Микитенко Н. О. захищено 14 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови), 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти та 4 дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Керівник теми “Ефективні методики та інноваційні технології викладання іноземних мов у контексті євроінтеграції: досвід та перспективи” (0120U102551) в межах робочого часу. Член постійно діючої спеціалізованої ученої ради із захисту докторських (Д 58.053.03) дисертацій та низки разових учених рад із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Офіційний опонент 30 дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора наук, кандидата наук і доктора філософії. Член редколегії Наукового вісника Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія: “Іноземна філологія”, Наукового вісника Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія: “Педагогічна”, Наукового вісника Ужгородського університету. Серія “Сучасні дослідження з іноземної філології”, Наукового вісника Ужгородського університету. Серія “Педагогіка. Соціальна робота”.

Друкований науковий доробок Н. О. Микитенко становить 106 наукових і навчально-методичних праць, зокрема 2 монографії, 68 статей у наукових періодичних виданнях України, зарубіжних наукових періодичних виданнях, зокрема 5 – у виданнях, що індексуються у наукометричних базах Web of Science та Scopus, 13 посібників та 1 підручник англійської мови для майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Наукові розвідки Микитенко Н. О. співзвучні з прогресивними й інноваційними ідеями у сфері формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей, про що свідчить високий індекс цитувань.

ОСНОВНІ ПУБЛІКАЦІІ ОСТАННІХ РОКІВ

Монографії:

- Микитенко, Н. О. (2011). *Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей* [монографія]. ТНПУ.
- Микитенко, Н. О. (2011). *Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю* [монографія]. ТНПУ.

Scopus / Web of science:

- Муkytenko, N., Borakovskyy, L., Kopchak, M., Mykytenko, O., Popovych (Tsymbrovska), K. (2022). The Role of Personality Type and Self-Determination of Students Majoring in Non-Philological Specialities While Building English for Professional Purposes Competence. *WISDOM. Special Issue PHILOSOPHY OF LANGUAGE AND LITERATURE*, 2(3),193-205.
- Муkytenko, N., Fedorchuk, M., Ivasyuta, O., Hrynya, N., Kotlovskyy, A. (2022). Intercultural communicative competence development in journalism students. *Новітня освіта*, 20, 121-131.
- Муkytenko, N., Kotlovskyy, A., Onufriv, A., & Salamakha, M. (2022). Language portfolio for building linguistic competence in ESP speaking in students' independent work. *Advanced Education*, 15, 20-24.
- Муkytenko, N., Rozhak, N., & Semeriak, I. (2019). Teaching communication strategies to the computer programming students. *Advanced Education*, 12, 50–57.
- Муkytenko, N., Sobchuk, A. (2020). Model of Primary School Teachers Training for Work in the System of Inclusive Education by Applying Extrapolation of Poland's Advances in Training for Work International Journal of Learning. *Teaching and Educational Research*, 19(3), 352-366.

Інші фахові зарубіжні та вітчизняні видання:

- Муkytenko, N., Baybakova, O. (2021). Multicultural Education as an Important Part of American Educational System. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 3(56), 55-64.
- Микитенко, Н., & Ісаєва, Г. (2020). Виклики онлайн навчання: погляд студентів. *Педагогічний альманах*, 46, 111-117.
- Микитенко, Н., & Семеряк, І. (2018). Сучасні технології формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів. *Педагогічний альманах*, 40, 70-77.
- Микитенко, Н., & Чорна, І. (2018). Сучасні тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у контексті застосування ефективних технологій навчання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та Психологія*, 28, 215-221.

ДО ПИТАННЯ ПРО КОМПЕТЕНТНІСТЬ І КОМПЕТЕНЦІЮ

УДК: 372.881.111.22

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272881>

РІВНІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мартинова Р. Ю.

mytnyk_lar@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7201-4247>

ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського”

Боднар С. В.

sv.bodnar@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9890-327X>

Одеський торговельно-економічний інститут

Дата надходження 02.09.2022. Дата прийняття до друку 01.10.2022.

Анотація. Проаналізовано поняття “методична компетенція”, виведено його власне визначення та встановлено структуру методичних дій залежно від мети та передбачуваних результатів навчання іноземних мов. Відповідно до трактування цього поняття представлено рівні володіння методичною компетенцією. Доведено правомірність вважати *три рівня методичної компетенції*: *перший* – співвідноситься з першим рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій, встановлених авторами в попередній роботі (Мартинова, Боднар, 2022), а також зі здатністю календарного та поурочного планування з урахуванням змісту існуючих семи ланок процесу навчання; *другий* – співвідноситься з другим рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій, а також зі здатністю планування вивчення іноземної мови протягом навчального року та семестрів, з подальшим написанням професійно-освітніх програм і робочих планів з урахуванням змісту існуючих семи ланок процесу навчання; *третій* – співвідноситься з третім рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій, а також зі здатністю планування іншомовного самонавчання, як у мовному, так і комунікативно-мовленнєвому аспектах до можливості створення учнями власних продуктів іншомовної навчальної діяльності.

Ключові слова: методична компетенція, рівні компетенції, диференціація рівнів, ланки процесу навчання.

Martynova R. South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky.

Bodnar S. Odesa Trade and Economic Institute.

Levels of methodological competence in foreign language teaching

Abstract. Introduction. The notions “methodological competence” and “methodological competency” are differentiated in the scientific literature but their use in the methodological works is not always appropriate according to their essence. There is no gradation of these terms to different levels depending on knowledge, skills and abilities in teaching if to speak about people having different scientific and methodological potential. Therefore, it brings to the necessary to determine the level of methodological competence/competency of pedagogues who teach foreign languages in preschool, secondary, higher educational institutions and scholars-didacts and methodists. Due to the limited number of pages of a scholar paper only the problem of “methodological competence” differentiation is highlighted in the presented work. **Purpose** is to determine the levels of methodological competence of foreign language teachers with different scientific and methodological

potential. **Methods.** Literature review on the topic of the research, comparative analysis of different definitions of methodological competence, generalization of the scholars-didacts and methodists' experience. **Results.** This study analyses the notion "methodological competence" and determines its definition. Three levels of methodological competence have been developed and substantiated. The precise distinction between three levels has been defined and described taking into account the content of seven links of the teaching process introduced by us in the work. The first level of methodical competence correlates with the first level of language and speech competences (Martynova, Bodnar, 2022), as well as with the ability of calendar and lesson planning; the second correlates with the second level of language and speech competences, as well as with the ability to plan a foreign language teaching process during the academic year and semesters, with the subsequent composing professional educational programs and syllabus; the third correlates with the third level of language and speech competences, as well as with the ability to plan foreign language self-study process, both in language and communicative and speech aspects, to the possibility of students creating their own speech products in a foreign language. **Conclusion.** It has been concluded that three established levels of methodological competence will clarify the essence of this concept, detail its components and become objective characteristics of educators' methodological knowledge and skills.

Key words: methodological competence, levels of competence, levels differentiation, links of the teaching process.

Постановка проблеми. У нашій попередній роботі ми обґрунтували правомірність диференціації рівнів іншомовної мовної та мовленнєвої компетенції та компетентності (Мартинова, Боднар, 2022). Це зумовлювалося тим, що обсяг іншомовних мовних засобів та вмінь оперування ними в мовленні у різних людей, які вивчають іноземну мову, різняться. Так, безумовно, випускники шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови та призери лінгвістичних олімпіад володіють меншим обсягом іншомовних знань і вмінь, ніж дипломовані викладачі закладів вищої освіти, тому що в їхні обов'язкові програми входить не тільки розвиток умінь іншомовного спілкування в широкому тематичному аспекті, а й оволодіння теоретичними курсами з фонетики, граматики, лексикології, стилістики, історії мови, зарубіжної літератури. Для досягнення рівня володіння іноземною мовою такими фахівцями студенти навчаються за монографіями та підручниками вчених у названих галузях лінгвістичних знань. Звідси цілком очевидно, що лінгвістична та мовленнєва компетенція і компетентність учених є вищою, ніж у випускників факультетів іноземних мов.

Вважаємо, що така сама градація характерна і для рівнів методичної компетенції та компетентності людей, які викладають іноземні мови. Однак через обмежений обсяг наукової статті спробуємо встановити лише рівні методичної компетенції вчителів іноземних мов.

Правомірність наших намірів цілком очевидна. Адже учні молодших класів можуть брати консультації щодо вивчення іноземної мови у своїх старших шкільних товаришів. І якщо ці заняття виявляться для них результативними, то можна вважати, що їхні "вчителі-старшокласники" мають певний рівень методичної компетенції. Надалі зауважимо, що самі старшокласники для вступу на факультети іноземних мов також навчаються, чи на курсах, чи приватно з викладачами, чи у лінгвістичних центрах з носіями виучуваної мови. Ці викладачі, безумовно, мають вищий рівень методичної компетенції порівняно зі старшокласниками.

Ураховуючи сьогодні дедалі більшу потребу в практичному володінні іноземною мовою, вже дипломовані фахівці шукають можливість удосконалення своїх іншомовних знань і вмінь, для чого вони звертаються до методистів вищого рівня компетенції, яка, безумовно, трансформувалась в їхню компетентність. Це сучасні вчені-методисти, автори нових методичних концепцій та створених ними підручників.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне визначити рівні методичної компетенції різних людей, які викладають іноземні мови у дошкільних, середніх загальноосвітніх і вищих закладах освіти. Тому **метою** роботи є визначення рівнів методичної компетенції у людей, що викладають іноземні мови, з різним науково-методичним потенціалом.

Виходячи з мети написання цієї статті, її *завданнями* є:

1. Проаналізувати поняття “**методична компетенція**” з урахуванням аналізу сучасних методичних робіт.
2. Встановити структуру методичних дій залежно від мети та передбачуваних результатів навчання іноземної мови.
3. Визначити рівні “**методичної компетенції**” у людей, які викладають іноземну мову дошкільникам, школярам і студентам.

Методи дослідження: вивчення літератури з теми дослідження, порівняльний аналіз наявних визначень “**методична компетенція**”, узагальнення досвіду роботи вчених-дидактів і методистів.

Аналіз наукових праць з теми дослідження й обґрунтування власних поглядів щодо вирішення окреслених завдань. У зв'язку з недостатньо коректним оперуванням поняттям “**методична компетенція**”, розглянемо його трактування різними вченими та представимо своє бачення суті цього поняття, а також розробимо рівні володіння встановленими видами методичної діяльності.

Загальне поняття “**методична компетенція вчителя**” надано в концепції педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі їх ступеневої підготовки і визначається як оволодіння знаннями методологічних основ методики навчання різних предметів; концептуальних основ структури, змісту і засобів навчання; це також уміння виконувати основні професійно-методичні функції на основі отриманих методичних знань (Банашко та ін., 2022).

Поняття “**методична компетенція**” відповідно до викладання будь-якого предмету, непов'язаного з іноземною мовою, визначалося К. Красиковою як важливий компонент для виконання педагогічної діяльності, в основі якої лежить синтез набутих методичних знань, навичок і вмінь (Krasikova, 2007).

Для підготовки вчителів географії “**методична компетенція**” визначалася О. Таможней як сукупність знань, навичок, умінь, що надають можливість учителям здійснювати продуктивну навчальну діяльність (Таможня, 2002, с. 248). З цього визначення зрозуміло все, окрім того, як воно пов'язане з викладанням географії, а не будь-якого іншого предмету. Як нам здається, це мають бути вміння, пов'язані з навчанням учнів орієнтуватися в географічних картах, швидко та впевнено визначати місцезнаходження корисних копалин тощо.

Для підготовки вчителів біології М. Туленко визначає **методичну компетенцію** як здатність до виконання конкретних методичних дій, а саме: вибору та використання методів навчання предмету, вибору засобів навчання для демонстрації певних біологічних експериментів, а також визначення видів стимулювання навчальної діяльності учнів (Туленко, 2011).

Більш повне визначення “**методичної компетенції**” для викладання фізики ми знаходимо у роботі В. Шарко. Авторка вважає, що **методична компетенція** вчителів фізики є комплексним поняттям, що охоплює фундаментальні і специфічні знання, різноманітні вміння й особистісні якості людини. Науковиця зазначає, що структура та зміст методичної компетенції вчителя вміщують: “*готовність і прагнення* проводити педагогічну діяльність, що відповідає його мотивації; *знання* про закономірності навчання певного предмету чи дисципліни, а саме: загальні психолого-педагогічні, дидактичні, спеціальні та методичні; *практичні вміння*, якими є: проєктувальні, організаційні, конструктивні, гностичні, адаптаційні, дослідницькі, професійно-комунікативні, і *педагогічну творчість*, яка виявляється у новаторстві, співтворчості, майстерності” (Шарко, 2006, с. 163). Безумовно, таке трактування цього поняття повніше відбиває його суть. Разом з тим, нам складно погодитися з двома його положеннями: 1) відсутністю перспективи вдосконалення методичних дій вчителя для трансформації його методичної компетенції в методичну компетентність; 2) виключення перевірки ефективності методичної компетенції на основі досягнення запрограмованих результатів навчання. Крім

того, це визначення не враховує специфіки предмету “Іноземна мова”, яка представляє собою не стільки іншомовні теоретичні знання, скільки вміння користуватися нею, як засобом: життєдіяльності в соціумі, набуття та реалізації професійних знань, ведення ділової документації.

Щодо визначення *іншомовної методичної компетенції* в окремих видах мовленнєвої діяльності, воно заявлено лише в роботі М. Аракової стосовно навчання читання японською мовою студентів старших курсів педагогічних закладів вищої освіти. Авторка зауважує, що така методична компетенція розглядається як “здатність здійснювати навчальну діяльність з іноземної мови з урахуванням цілей та умов навчання”. Вона має складну структуру і вміщує такі компоненти: а) *лінгводидактичні знання*, а саме: особливості фонетики японської мови та читання відповідно до них; класифікації видів читання та загальних вимог до текстів для розвитку читацьких умінь щодо кожного з них; б) *методичні знання*, а саме: програмні вимоги до рівня володіння читанням японською мовою; здатність класифікувати труднощі читання японською мовою та прийоми їх зняття; в) *гностичні вміння*, якими є: здатність виокремлювати мовні труднощі текстів різних жанрів та добирати матеріал для створення різнотипних текстів; г) *конструктивно-проектувальні вміння*, якими є: здатність визначати та формулювати цілі навчання читання; розробляти різні види вправ і розташовувати їх у методично грамотній послідовності; д) *організаторські вміння*, якими є: здатність заохочення студентів до читання японською мовою, супроводу читання різними видами наочності, що відображають зміст того, що читається, та вербального стимулювання цього виду мовленнєвої діяльності; е) *корекційні та оцінювальні вміння*, якими є: здатність учителя виправляти фонетичні помилки учнів та помилки у викладі змісту того, що читалося, а також об’єктивно оцінювати їхню читацьку діяльність (Аракова, 2006, с. 192).

За всієї правомірності наданого визначення *“методичної компетенції”* ми не можемо прийняти його у повному обсязі через наш інтерес до цього узагальненого поняття, а не до конкретного виду мовленнєвої діяльності.

У загальному сенсі *“методична компетенція вчителя іноземних мов”* розглядається у низці робіт українських дослідників. Так, О. Кокосович трактує поняття *“методична компетенція вчителя іноземної мови”* як “сукупність знань про суттєві характеристики процесу навчання іноземних мов і практичних умінь, що полягають в його ефективній організації; а її структура включає наступні компоненти: гностичний, аналітичний, проєктний, комунікативний, інформаційно-комунікаційний, інноваційний, науково-дослідницький, рефлексивний” (Кокосович, 2017, с. 115). Однак, якщо методична компетенція включає такі компоненти, як: інноваційний, науково-дослідницький, рефлексивний, то залишається незрозумілим суть подальшого вдосконалення методичної діяльності вчителя до рівня трансформації його методичної компетенції у методичну компетентність.

Інше визначення *“методичної компетенції вчителя іноземної мови”* пропонує І. Сергєєва. Воно передбачає вміння вчителя планувати свою педагогічну діяльність у межах року і семестрів, володіти широким спектром методичних прийомів і вмінь адекватно використовувати їх відповідно до віку учнів і мети навчання; а також уміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, здійснювати вибір відповідних посібників та інших засобів навчання (Сергєєва, 2012, с. 339). Зазначимо, що подане визначення позбавлене його основної характеристики – орієнтації на досягнення висунутих цілей навчання. Наша багаторічна практика показує, що володіння методичними знаннями, орієнтацією в науково-методичній літературі, здатністю планувати навчальну діяльність з вивчення іноземної мови на рік, семестр або навіть одне заняття не гарантує досягнення високих результатів навчання, і тому судити про методичну компетенцію вчителя, виходячи з цього визначення, досить складно.

Далі розглянемо трактування **“методичної компетенції вчителя іноземної мови”** у дослідженні Є. Нікітіної, О. Афанасьєвої, М. Федотової. Під цим поняттям вчені розуміють здатність здійснювати освітній процес навчання іноземної мови, спрямований на вирішення поставлених завдань на основі сучасних методів і технологій. Методична компетенція є єдністю когнітивного, прагматичного і рефлексивно-аналітичного компонентів. Когнітивний компонент методичної компетенції базується на науковому знанні та пов'язаних з ним поняттях; він проявляється у методичній та мовній обізнаності викладача. Прагматичний компонент методичної компетенції відображає специфіку діяльності педагога щодо організації пізнавальної активності студентів на заняттях з іноземної мови, що здійснюється в режимі міжкультурної іншомовної комунікації. Рефлексивний компонент методичної компетенції пов'язаний із самооцінкою навчальної діяльності та саморегуляцією навчальної поведінки на заняттях та у позаурочний час (Нікітіна, Афанасьєва, Федотова, 2013, с. 58).

У цілому, погоджуючись з таким визначенням методичної компетенції викладачів іноземної мови, вважаємо за необхідне відзначити, що воно не відображає різного рівня такої компетенції. Адже рівень мовної обізнаності у різних викладачів неоднаковий. Як ми показали у нашій попередній роботі (Мартинова, Боднар, 2022, с. 23), в одних випадках він може відповідати рівню B1, в інших – рівню B2, а в третіх – рівню C1. Те саме стосується й рівнів методичної обізнаності. В одних випадках така поінформованість цілком є достатньою, щоб старшокласник допоміг учневі молодшого класу зрозуміти матеріал, що вивчався на уроці, та виконати домашнє завдання. Однак такий рівень методичної обізнаності є недостатнім, щоб підготувати майбутнього викладача іноземної мови – навчити його планувати заняття, добирати взаємопов'язаний за змістом тематичний матеріал, здійснювати об'єктивний контроль роботи студентів на заняттях. Водночас досягнення такого рівня методичної компетенції недостатньо для підготовки майбутніх вчених-методистів за спеціальністю “011 Освітні, педагогічні науки”, спеціалізація: теорія та методика навчання.

Розглянемо ще одне визначення методичної компетенції за дослідженням О. Бігич. Вчена пропонує вважати **“методичною компетенцією вчителів іноземних мов початкових класів”** “сукупність методичних знань, навичок і вмій та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями” (Бігич, 2006, с. 12-13).

З цього повного та обґрунтованого визначення методичної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови випливає досить високий рівень володіння ними як мовним матеріалом та вміннями оперувати ним, так і методичними діями для досягнення високих результатів навчання учнів. Однак у практиці викладання далеко не всі педагоги однаково опановують названі О. Бігич структурні компоненти методичної компетенції, і тому вважаємо за необхідне диференціювати рівні володіння ними своєю викладацькою діяльністю.

У зв'язку з тим, що такої деталізації у розглянутих нами трактуваннях **“методичної компетенції”** не існує, спробуємо визначити це поняття, виходячи із встановлених нами понять мовної та мовленнєвої компетенцій (Мартинова, Боднар, 2022).

Не викликає сумніву, що рівень іншомовної методичної компетенції пов'язаний насамперед із рівнем володіння викладачем мовним матеріалом та вмінням оперувати ним у власній мовленнєвій діяльності. Адже навчити когось можна лише того матеріалу, який знаєш сам. Наприклад, якщо методичні послуги надає той, хто володіє іноземною мовою на рівні B1, то навряд чи він може навчити учня володіти іноземною мовою на рівні B2. Саме тому вважаємо, що рівні методичної компетенції мають залежати від рівнів мовної та мовленнєвої компетенції вчителів і викладачів. Так, якщо вчитель володіє іноземною мовою на рівні B1,

рівень його методичної компетенції дорівнює цьому ж рівню і не може бути вищим. Якщо викладач володіє іноземною мовою лише на рівні B2, рівень його методичної компетенції дорівнює цьому ж рівню і не може бути вищим. Якщо викладач володіє іноземною мовою на рівні C1, рівень його методичної компетенції дорівнює цьому ж рівню і не може бути вищим.

Однак практика показує, що для досягнення вищезгаданих рівнів методичної компетенції недостатньо тільки відповідне володіння іноземною мовою, а й необхідні ще знання та вміння методичного характеру. До них ми відносимо знання ланок процесу навчання іноземних мов та вміння планувати такий процес відповідно до їхньої суті, а саме: планування етапів навчання, цілей навчання, елементів предмету навчання, компонентів змісту навчання, методів і засобів навчання, контролю результатів навчання.

Розглянемо послідовно методичні дії задля досягнення ефективного планування процесу навчання.

1. Етапами процесу навчання мають бути: рецептивний, репродуктивний, продуктивний та рефлексивний.

2. Цілями навчання у зв'язку з названими етапами мають бути: досягнення засвоєння виучуваного матеріалу на рівні його розуміння (рецепція), відтворення без змін (репродукція), відтворення з творчим доопрацюванням (продукція), створення власного змісту навчальної діяльності (рефлексія).

3. Елементами процесу навчання мають бути: логічно взаємопов'язані між собою частини виучуваного матеріалу, що поступово ускладнюються, при цьому кожна наступна з них має ґрунтуватися на попередній та частково вміщувати її.

4. Компонентами змісту процесу навчання мають бути: знання виучуваного мовного матеріалу, навички оперування ним у словосполученнях і реченнях, вміння використовувати його в різних видах мовленнєвої діяльності.

5. Методами процесу навчання (вправами) мають бути такі, що призведуть до засвоєння частин виучуваної інформації, що поступово ускладнюються, а саме, до їхніх лінгвістичних знань, мовних і мовленнєвих навичок оперування отриманими знаннями та мовленнєвих умінь реалізації сформованих навичок у реально-мовленнєвій практиці.

6. Засобами процесу навчання мають бути: вербальні, матеріальні, технічні, інтерактивні, які найбільше забезпечать реалізацію обраних методів навчання.

7. Контролем результатів навчання мають бути такі завдання, які дозволять об'єктивно оцінити набуті учнями мовні знання, навички та мовленнєві вміння (Мартынова, 2021, с. 25).

Аналогічної точки зору дотримується і С. Боднар. Дослідниця стверджує, що рівень засвоєння мовного матеріалу за спеціальністю "Економіка" залежить від можливостей викладача планувати процес навчання найбільш адекватно до названих ланок, а також реалізувати запрограмоване на практиці. Досить складним для педагогів виявляється розроблення змісту третьої ланки, де кожен новий матеріал потрібно поєднати з усім раніше вивченим у рамках однієї професійної теми. Звідси виявляється різнорівнева методична компетенція викладачів іноземної мови (Боднар, 2015, с. 155).

Вищезазначене дозволяє надати власне трактування поняття "**методична компетенція викладача іноземної мови**", яке полягає у: знанні іншомовного матеріалу та вмінні оперувати ним у соціумі, у професійній діяльності та під час ведення ділової документації; а також у здатності планувати процес навчання іноземної мови відповідно до всіх його ланок та наповнення кожної з них встановленим структурним і варіативно-предметним змістом.

Виходячи з цього визначення, встановимо рівні методичної компетенції вчителів та викладачів.

Перший рівень методичної компетенції співвідноситься з першим рівнем мовної та мовленнєвої компетенції (Мартынова, Боднар, 2022, с. 26), а також зі здатністю календарного та поурочного планування процесу навчання іноземної мови з урахуванням його структури та змісту кожної з його ланок.

Другий рівень методичної компетенції співвідноситься з другим рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій (Мартинова, Боднар, 2022, с. 26), а також зі здатністю планування вивчення іноземної мови протягом навчального року та семестрів, з подальшим написанням професійно-освітніх програм і робочих планів з урахуванням його структури та змісту кожної з його ланок.

Третій рівень методичної компетенції співвідноситься з третім рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій (Мартинова, Боднар, 2022, с. 26), а також зі здатністю планування іншомовного самонавчання, як у мовному, так і комунікативно-мовленнєвому аспектах до можливості створення учнями власних продуктів іншомовної навчальної діяльності.

Проведений у статті аналіз методичних досліджень останніх років, пов'язаних із проблемою визначення "*методичної компетенції*", дозволив дійти таких **висновків**:

1. Наявні визначення поняття "*методична компетенція*" досить повно характеризують її компоненти, а саме: гностичний, аналітичний, проєктний, комунікативний, інноваційний, науково-дослідницький, рефлексивний. Однак при цьому у визначеннях відсутня необхідність обґрунтованого структурування процесу навчання, а звідси, і нівелюється значущість результатів навчальної діяльності, що досягаються.

2. *Методична компетенція викладача іноземної мови* полягає у: знанні іншомовного матеріалу та вмінні оперувати ним у соціумі, у професійній діяльності та під час ведення ділової документації; а також у здатності планувати процес навчання іноземної мови відповідно до всіх його ланок та наповнення кожної з них встановленим структурним і варіативно-предметним змістом.

3. *Рівнями методичної компетенції* є такі: *перший* – співвідноситься з першим рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій, а також зі здатністю календарного та поурочного планування з урахуванням змісту семи ланок процесу навчання; *другий* – співвідноситься з другим рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій, а також зі здатністю планування вивчення іноземної мови протягом навчального року та семестрів, з подальшим написанням професійно-освітніх програм і робочих планів з урахуванням змісту семи ланок процесу навчання; *третій* – співвідноситься з третім рівнем мовної та мовленнєвої компетенцій, а також зі здатністю планування іншомовного самонавчання, як у мовному, так і комунікативно-мовленнєвому аспектах до можливості створення учнями власних продуктів іншомовної навчальної діяльності.

Перспективи даного дослідження ми вбачаємо у визначенні поняття "*методична компетентність*" та рівнів її функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

- Аракава (Тамашевич), М. В. (2006). Проблемы формирования методической компетенции в обучении чтению на японском языке. *Вестник Поморского университета: Физиологические и психолого-педагогические науки*, 6, 191-196.
- Банашко, Л. В., Севастьянова, О. М., Кришук, Б. С., & Тафінцева, С. І. (2022). *Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової освіти*. <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233>
- Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник*. Ленвіт.
- Боднар, С. В. (2016). Проблема формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки*, 1 (11), 158-164.
- Косович, О. В. (2017). Формування методичної конкурентоспроможності майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах*, 34, 113-119.

- Мартынова, Р. Ю. (2021). Методологические закономерности педагогического моделирования. *Український педагогічний журнал*, 1, 18-29.
- Мартынова, Р. Ю., & Боднар, С. В. (2022). Рівні компетенцій і компетентностей володіння іноземною мовою. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 36, 18-26.
- Нікітіна, О. Ю., Афанасьєва, О. Ю., & Федотова, М. Г. (2013). Методична компетенція майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник ЧелГУ*, 12, 54-65.
- Сергеєва, І. І. (2012). Психолого-педагогічні особливості професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 22 (75), 337-342. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/53.pdf>.
- Таможня, Е. А. (2002). Роль спецсеминаров в методической подготовке студентов геофака. *Проблемы непрерывного географического образования и картографии*, 3, 247-249.
- Туленко, М. (2011). Формування методичних компетенцій вчителів: здатність до вибору та використання методів навчання. *Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти*, 2 (3). https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip3.html.
- Шарко, В. Д. (2006). Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти (Докторська дисертація, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова). Київ, Україна.
- Krasikova, E. N. (2007). Educational theory and classroom activity for teacher decision making. *Научно-теоретический и практический журнал "Оралдын FbuibiM Жаршысы", Казахстан*, 4, 30-35.

REFERENCES

- Arakava (Tamashevich), M. V. (2006). Problemy formirovaniya metodicheskoy kompetentsii v obuchenii chteniyu na yaponskom yazyke. *Vestnik Pomorskogo universiteta: Fiziologicheskkiye i psikhologo-pedagogicheskkiye nauki*, 6, 191-196.
- Banashko, L. V., Sevast'yanova, O. M., Kryshchuk, B. S., & Tafintseva, S. I. (2022). *Kontseptsiya pedahohichnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv u systemi stupenevoyi pidhotovky spetsialistiv pochatkovoyi osvity*. <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
- Bihych, O. B. (2006). *Teoriya i praktyka formuvannya metodychnoyi kompetentsiyi vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly : navchal'nyy posibnyk*. Lenvit.
- Bodnar, S. V. (2016). Problema formuvannya inshomovnoyi dyskursyvnoyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv. *Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya "Pedahohika i psykholohiya"*. *Pedahohichni nauky*, 1 (11), 158-164.
- Kosovych, O. V. (2017). Formuvannya metodychnoyi konkurentospromozhnosti maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov yak pedahohichna problema. *Pedahohichnyy al'manakh*, 34, 113-119.
- Martynova, R. Yu. (2021). Metodologicheskkiye zakonomernosti pedagogicheskogo modelirovaniya, *Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal*, 1, 18-29.
- Martynova, R. Yu., Bodnar, S. V. (2022). Rivni kompetentsiy i kompetentnostey volodinnya inozemnoyi movoyu. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho lnhvistychnoho universytetu. Seriya Pedahohika ta psykholohiya*, 36, 18-26.
- Nikitina, O. Yu., Afanas'yeva, O. Yu., & Fedotova, M. H. (2013). Metodychna kompetentsiya maybutn'oho vchytelya inozemnoyi movy. *Visnyk ChelHU*, 12, 54-65.
- Serhyeyeva, I. I. (2012). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti profesiynoyi kompetentnosti vchytelya inozemnoyi movy. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vshchih i zahal'noosvitnih shkolakh*, 22 (75), 337-342. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/53.pdf>.
- Tamozhnyaya, Ye. A. (2002). Rol' spetsseminarov v metodicheskoy podgotovke studentov geofaka. *Problemy nepreryvnogo geograficheskogo obrazovaniya i kartografi*, 3, 247-249.

- Tulenko, M. (2011). Formuvannya metodychnykh kompetentsiy vchyteliv: zdatnist' do vyboru ta vykorystannya metodiv navchannya. *Elektronnyy zbirnyk naukovykh prats' Zaporiz'koyi oblasnoyi akademiyi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity*, 2 (3). https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip3.html.
- Sharko, V. D. (2006). *Teoretychni zasady metodychnoyi pidhotovky vchytelya fizyky v umovakh nepererвної osvity* (Doktors'ka dysertatsiya, Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P. Drahomanova). Kyiv, Ukraina.
- Krasikova, E. N. (2007). Educational theory and classroom activity for teacher decision making. *Nauchno-teoreticheskiy i prakticheskiy zhurnal "Оралдын FbuibiM Жаршысы"*, 4, 30-35.

ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

УДК : 378.016:811.111

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272886>

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ І КУЛЬТУРИ

Свиридюк В. П.

vira.swyrydjuk@knl.u.edu.ua

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 04.11.2022. Рекомендовано до друку 05.12.2022.

Анотація. У статті зосереджено увагу на професійно-творчих якостях викладача німецької мови і культури. Здійснено теоретичний аналіз літератури щодо компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців. Проілюстровано міжкультурну компетентність, зазначено її компоненти, які становлять зміст формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Виокремлено метакогнітивні, когнітивні, креативні та комунікативні якості викладача в контексті здійснення педагогічної діяльності з метою формування міжкультурної комунікації. Акцентовано психолого-педагогічний аспект комунікативної компетентності викладача, зокрема його національно-культурні характеристики як медіатора в освітньому процесі на межі щонайменше двох різних лінгвокультур. Зроблено висновок, що формування у студентів іншомовних навичок і вмінь міжкультурної комунікації започатковується на етапі міжособистісного ідіоетнічного спілкування із викладачем німецької мови і культури.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, майбутні викладачі, національно-культурна особливість, освітній процес.

Sviridyuk V. Kyiv National Linguistic University

Modern German language and culture teacher professional portrait

Abstract. Introduction. The article focuses on the professional and creative qualities of a German language and culture teacher. A theoretical analysis of the literature on the issue of the competence-based approach to the future specialists' training has been carried out. The article deals with the psychological and pedagogical aspect of the teacher's communicative competence. **Purpose.** The paper defines the main pedagogical qualities of a teacher in the organization of the educational process and the observance of national and cultural norms for conducting a dialogue. **Methods.** On the basis of the analyzed scientific literature, the professional qualities of the teacher, which he/she has to possess, are defined. Intercultural competence is illustrated, its components that make up the content of the formation of intercultural foreign language communicative competence are noted. **Results.** The metacognitive, cognitive, creative and communicative qualities of the teacher are identified in the context of the pedagogical activities implementation in order to organize intercultural communication. **Conclusion.** Thus, the article focuses on the competence of a German language teacher, where intercultural competence forms the basis for the formation of intercultural communicative competence. The author directs his opinion on the national and cultural characteristics of the teacher as a mediator in the educational process on the verge of at least two different linguistic cultures. It is concluded that the formation of foreign language skills and abilities of intercultural communication begins at the stage of interpersonal idioethnic communication with a teacher.

Key words: intercultural competence, prospective teachers, national and cultural peculiarity, educational process.

Постановка проблеми. Глобалізаційним процесам, якими пронизані освітньо-культурні, економіко-політичні, інформаційно-технічні сфери життя України, протистоїть глокалізація як засіб збереження національної ідентичності та самобутності на теренах історичного

становлення суспільства, державності. Державне замовлення висуває нові вимоги до сучасного викладача закладів вищої освіти, зокрема викладача іноземних мов і культур (ІМіК). На викладачів покладаються обов'язки підготувати майбутніх фахівців, які усвідомлено готові встигати адаптуватися до нових умов, долати труднощі на шляху до саморозвитку, професійного зростання та самовдосконалення впродовж життя.

Інтеграція України в єдиний європейський освітньо-науковий простір зумовлює потребу підпорядковуватись вимогам освітнього процесу європейського стандарту, критерії якого зазначено в документах, з-поміж яких на перший план виходять Педагогічна Конституція Європи (2013), Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (2014), Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003), Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (2014). Попри вимоги й критерії до оволодіння іншомовними, професійними та фаховими навичками й уміннями на достатньому рівні залишається у пріоритеті національна ідея та виховання майбутніх викладачів у контексті діалогу культур.

Згідно із принципами Державної національної програми "Освіта" (1993), яка знайшла своє втілення в концепції Нової української школи (2016), сучасний викладач повинен уміти формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості й планетарне мислення. В рамках гуманізації та гуманітаризації освіти на викладача покладається обов'язок дотримуватись національної історії народних традицій, зберігати та збагачувати культуру українського народу (Кабінет Міністрів України, 1993, п. 10). Зазначені вимоги гармонійно поєднуються із компетентнісним підходом у концепції Нової української школи, з-поміж яких навчання і вивчення ІМіК базується на культурному підґрунті країни для формування іншомовних комунікативних навичок і вмінь, уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування (Міністерство освіти і науки України, 2016. с. 11).

Отже, соціальне замовлення окреслює умови та висуває вимоги, відповідно до яких майбутні викладачі ІМіК повинні реалізувати іншомовні навички й уміння спілкування як у професійній, так і в приватній сферах життя, а також формувати у молодого покоління світогляд через призму міжкультурного взаєморозуміння, застосовуючи свої етнолінгвокультурні якості на фоні національної ідентичності. Такий контекст підсилює завжди актуальне вчення І. Огієнка щодо головного рідномовного обов'язку кожного свідомого громадянина – працювати для збільшення культури своєї літературної мови (Струганець та ін., 2015).

У зв'язку цим маємо **на меті** виокремити маркантні характеристики сучасного викладача німецької мови і культури в рамках його педагогічно-творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна майстерність викладача є предметом обговорення у галузі педагогіки (Г. Л. Бондаренко І. Л. Холковська, О. В. Волошина та ін.), педагогічної психології (М. В. Савчин та ін.) і методики викладання іноземних мов і культур (О. Б. Бігич, В. А. Бухбіндер та ін.).

Так, Н. В. Майер і Д. А. Руснак зосередили увагу на компетентностях викладача французької мови. Ю. І. Пассов підкреслює вагомість навчання справжнього **спілкування** вчителя з учнями, в основі якого повинні лежати соціальний досвід і духовна культура, оскільки освітній процес – це передача наступному поколінню культури. Удосконалюючи досвід філософів, соціологів і психологів, Г. Л. Бондаренко детермінує спілкування як соціальний процес, у якому відбувається обмін діяльністю досвідом, способами діяльності, навичками, вміннями, результатами діяльності, втіленими у матеріальну і духовну культуру. Саме спілкування надає освітньому процесу відкритості, завдяки якій вибудовуються довірливі стосунки, підсилюється суб'єкт-суб'єктна взаємодія, з'являється особистісний емоційний і смисловий контакти. Останні виступають запорукою в розбудові педагогічного діалогу, який є ланкою на шляху до формування Міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності

(МІКК). Лінгвісти відносять спілкування в освітньому процесі ЗВО до комунікативної парадигми, призначення якої – взаємодосконалення суб'єктів освіти. Його характерною особливістю є їхня активна участь у процесі відбору об'єктів вивчення, а також за необхідності перехід суб'єкта вивчення у суб'єкт викладання.

Уміння спілкування у педагогічному процесі методисти відносять до завдань розвитку комунікативної компетентності, цілями і завданнями якої є оволодіння мовними і мовленнєвими засобами спілкування. Щодо важливості мовленнєвого впливу та його сприяння взаєморозумінню висловлює думку Ф. С. Бацевич, який доповнює зміст спілкування комунікативною грамотністю, вираженою через знання, уміння і навички людини, які дозволяють їй ефективно спілкуватися у стандартних комунікативних ситуаціях письмово й усно (Бацевич, 2009). Зауважимо, що формування іншомовних навичок і вмінь міжкультурної комунікації започатковується через міжособистісне ідіотетичне спілкування із викладачем ІМіК.

Виклад основного матеріалу. Викладач ІМіК є носієм рідної мови і культури, джерелом набутого досвіду у царині іншомовної культури, ідентичність яких визначає виучувана мова. Для управління освітнім процесом, зокрема формуванням МІКК, сучасний викладач повинен володіти вміннями, умовно розподіленими на комунікативні, перцептивні й продуктивні. Завданнями викладача ІМіК є демонструвати неповторність національно-культурного колориту в контексті оволодіння іншомовним спілкуванням. Удосконалення комунікативних традицій можливе через гуманістичний підхід до здійснення освітньої діяльності, де освіта трактується як культура, взаєморозуміння.

Демократизація освітнього процесу зумовлює нові можливості розбудови суб'єкт-суб'єктної моделі у спілкуванні, де викладач і студенти є співрозмовниками, де особистісні цінності враховуються під час навчальної діяльності. Восконалення комунікативних здібностей сучасного викладача відбувається за допомогою педагогічної риторики, завданням якої є навчитися впливати на співрозмовника, покращувати його емоційний стан щодо сприйняття й розуміння інформації. Риторичний досвід української національної спадщини доповнює педагогічну та комунікативну парадигму здобуття освіти, у якій удосконалення мисленнєво-мовленнєвої діяльності педагога, оволодіння словом як універсальним інструментом спілкування навчання і виховання є безперервним творчим процесом (Бондаренко, 2012, с. 6).

Викладач як творча особистість конструє навчальне середовище, наповнює його змістом і значенням для досягнення проміжних і кінцевих цілей, зазначених у основоположних документах освітнього процесу. Якості творчої особистості у ракурсі психологічних і педагогічних характеристик описує Г. Л. Бондаренко. Психологічні уявлення, мислення і мовлення нерозривно пов'язані із рисами характеру особистості – майбутнього викладача, конструктора педагогічних технологій, а саме: поставити і досягти мети; здійснювати контроль над своїми діями; володіти техніками, стратегіями для розв'язання різного роду завдань; захищати свої ідеї, вбачаючи у них доцільність реалізації; оцінювати досягнуті результати, зіставляючи їх із поставленими цілями.

Відповідно до зазначених характеристик творчої особистості викладач ІМіК реалізує свої пізнавальні потреби щодо навколишнього світу; світу іншомовної культури та її унікальність на фоні глобалізаційних процесів суспільно-політичного і науково-технічного процесу; здійснює саморегуляцію і самооцінку створеного особистісного продукту в процесі виконання педагогічних і фахових обов'язків з метою виховання і навчання іншомовного спілкування на рівні діалогу культур. Викладач є носієм моралі й інтелекту, які реалізуються через його комунікативні вміння, вміння обмінюватися досвідом, засоби діяльності, що слугують інструментом збагачення духовної і матеріальної культури.

До професійного портрета вчителя звертався В. А. Бухбіндер, який відніс до критеріїв професіоналізму вчителя знання навчального предмету, країнознавчі знання, готовність

до пізнання протягом життя; любов до предмету; бажання кристалізувати техніку спілкування із суб'єктами навчання; уміння контактувати із аудиторією, де він повинен бути бажаними співрозмовником (Бухбіндер, 1988, с. 230-231).

Майбутній викладач повинен володіти креативною, когнітивною та методологічною компетентностями для вирішення як дидактичних, так і методичних завдань з метою моделювання іншомовного освітнього середовища і формування комунікативних іншомовних навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Розуміння структури і змісту компетентності як психологічного новоутворення творчої особистості дає змогу викладачу уникнути похибок і дотримуватись лінії формування компетентнісних навичок і вмінь міжкультурного іншомовного спілкування. Виокремлюємо п'ятикомпонентну структуру компетентності, яка базується на взаємодії людини у соціальній сфері: 1) знання; 2) навички і вміння; 3) ціннісно-смысловий аспект; 4) емоційно-вольовий аспект та 5) мобілізаційну готовність.

Категорія компетентності в освітній парадигмі України стала ключем до оновлення й удосконалення змісту освіти загалом й іншомовної освіти, зокрема. Вона визначає результативність діяльності суб'єктів навчання в підготовці до професійного життя. Аналіз наукових джерел допоміг нам зосередити увагу на міжкультурній компетентності, структура описана у праці Н.Ф. Бориско.

Уміння викладача формулювати дидактичні та методичні завдання з метою оволодіння МІКК потребує розуміння змісту іншомовного матеріалу, через який повинні реалізовуватися вимоги державного замовлення, цілі освітніх програм з ІМіК. Відповідно до цілей формування МІКК у сукупності всіх її складників ми виокремили такі складові змісту міжкультурної компетентності (МКК) у структурі компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст структури міжкультурної компетентності в освітньому процесі

Структура компетентності	Зміст міжкультурної компетентності
Знання	<ul style="list-style-type: none"> ✓ країнознавчі; культурологічні; культурознавчі; лінгвосоціокультурні; ✓ фонові, пресупозиційні; соціолінгвістичні; соціальні; ✓ стратегічно-навчальні.
Навички і вміння	<p style="text-align: center;">✓ уміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ розуміти і використовувати культурно-специфічні ознаки усного і писемного мовлення; ✓ усвідомити співвідношення між рідною та німецькомовними культурами; ✓ розуміти й адекватно оцінювати спосіб життя згідно із параметрами культурних вимірів; ✓ поводити себе відповідно до норм і правил суспільства німецькомовних країн; ✓ адекватно сприймати й інтерпретувати культурні цінності кожної із німецькомовних країн; ✓ бачити етнолінгвокультурні явища у носіїв німецької мови з позиції емпатії та релятивізму; ✓ визначати національну приналежність комуніканта за культурно-специфічними фактами і пристосовуватись до них під час комунікації; <p>сприймати і розуміти національно-культурні характеристики текстів в усному і писемному мовленні відповідно до сфери спілкування;</p>

Продовження табл. 1

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ здійснювати усну комунікацію із представниками німецькомовної культури, використовуючи вербальні й невербальні засоби; ✓ здійснювати усну та письмову комунікацію, дотримуючись національного комунікативного стилю та поведінки; ✓ сприймати, розуміти і використовувати національні варіанти німецької мови відповідно до комунікативної ситуації; ✓ дотримуватись культурозумовлених правил і норм поведінки у мовленнєвому середовищі, які відповідають національним інтересам представників німецькомовних країн; ✓ ефективно взаємодіяти у трудовій діяльності й інших життєвих і комунікативних ситуаціях; ✓ розуміти суть поглядів інших людей, представників німецькомовних країн і проявляти до них толерантність.
Ціннісно-смісловий аспект	<p style="text-align: center;">✓ уміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ оцінити вагомість процесу міжкультурної комунікації щодо комуніканта, представника культури німецькомовної країни, враховуючи його світобачення, інтереси, ставлення до комунікативної діяльності на особистісному, професійному, освітньому або суспільно-політичному рівнях; ✓ усвідомити наповненість життєвим смислом здійснення міжкультурної комунікації;
Емоційно-вольовий аспект	<p style="text-align: center;">✓ уміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ регулювати свої емоції для досягнення міжкультурного взаєморозуміння; ✓ коректно продовжувати / завершувати акт комунікації; ✓ критично осмислювати процес здійснення міжкультурної комунікації німецькою мовою; ✓ робити висновки для успішного досягнення взаєморозуміння; ✓ змінювати тактику спілкування для досягнення позитивного результату.
Мобілізаційна готовність	<p style="text-align: center;">✓ уміти бути готовим:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ представити свою країну на міжнародній арені німецькою мовою, беручи до уваги національно-культурні характеристики німецькомовних партнерів; ✓ актуалізувати вміння і навички під час навчальної, професійної та життєво необхідної діяльності; ✓ до здійснення міжкультурної комунікативної діяльності з носіями мови, представниками німецькомовної культури; ✓ проявляти сформовану міжкультурну компетентність у розв'язанні соціальних, освітніх, професійних й особистих завдань; ✓ виконувати роль медіатора у міжкультурному просторі, де німецька мова є цілеспрямованим засобом спілкування; ✓ досягати адекватної афіліації та сензитивності у німецькомовних комунікативних ситуаціях; ✓ проявляти толерантність до неоднозначності у комунікативній ситуації через появу етнічних стереотипів, недооцінку чужої культури або переоцінку рідної.

Окреслений зміст МКК у професійній діяльності викладача німецької мови й культури створює підґрунтя для визначення цілей, які слугують основою для укладання змісту іншомовного навчального матеріалу.

Згідно із змістом МКК викладач повинен уміти використати свій творчий потенціал щодо організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів і сприяти розвитку їхніх автономних здібностей. Автономні якості майбутнього викладача як всебічно розвиненої

творчої особистості реалізуються не лише у формуванні іншомовних навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, а й охоплюють світоглядний **аспект міжкультурної комунікації**, а саме:

- ✓ виокремлення загальнолюдських якостей крізь призму культурних цінностей народів, мова яких вивчається;
- ✓ дотримання власних духовно-культурних цінностей як критерію національної приналежності та персоніфікованої особистості;
- ✓ виявлення спільних поглядів щодо планетарного мислення та відмінностей в індивідуальному світосприйнятті картини світу;
- ✓ усвідомлення національно-специфічних унікальних ознак рідної української культури через порівняння й узагальнення духовно-матеріальної практики, а, отже, уникнення оцінювання чужого на “добре” чи “погано”;
- ✓ сприяння науково-дослідницькій діяльності щодо дослідження етнолінгвокультурних ознак відповідно до розвитку і становлення самобутності народу, етностільноти;
- ✓ усвідомлення культури як рушійної і захисної сили у процесі мисленнєво-мовленнєвого розвитку особистості з метою самоідентифікації та визначення духовно-ціннісних ознак інших етнокультурних спільнот;
- ✓ вивчення лінгвосоціокультурних засобів з метою їх використання у своїй комунікативній поведінці та розпізнавання їх у культурах, мова яких вивчається;
- ✓ виховання культури через звичаї і традиції народу та усвідомлення їх значення для навколишнього середовища як домінуючої константи етнолінгвокультурної специфіки.

Комунікативна поведінка викладача є прототипом сприйняття мовної і культурної картин світу, чия інтерпретація закодована у вербальних і невербальних засобах. Викладач, дотримуючись мовного і мовленнєвого етикету, національного кодексу “словесної добродієвості” (М. Стельмахович) представляє культурне обличчя нації (Бондаренко, 2012, с. 248). Народна риторика є частиною педагогічної риторики й уособлює національний стиль української мови. Завдяки рідному комунікативному стилю викладач може формувати комунікативні навички і вміння, урахувавши міжкультурний аспект спілкування німецькою мовою. Крім того, мовленнєвий етикет, до якого входить комунікативна толерантність, слугує інструментом для психологічного комфорту, здійснює мотиваційні дії студентів.

Систему мовного етикету як українців (Бондаренко, 2012, с. 248), так і інших представників європейських культур становлять форми вітання, звертання, прощання, вибачення, подяки, побажання, прохання, пропозиції, поради, згоди, відмови, співчуття, похвали тощо. Дотримання правил комунікативного етикету рідною мовою веде до міжкультурної реальності у контексті діалогу культур.

Плюрицентричний, соціокультурний, культурознавчий, комунікативний і компетентнісний підходи до організації освітнього середовища майбутніх викладачів виокремлюють систему сучасної освіти України, маніфестовану у національних законодавчих документах. Виокремлення принципів, методів і прийомів відповідно до зазначених підходів сприяє здійсненню підготовки майбутніх викладачів ІМіК як плюрикультурної мовної особистості, здатної досягти взаєморозуміння у міжкультурній комунікації.

Отже, яскрава постать викладача ІМіК, переконливість, енергетика його педагогічного мовлення виокремлюють фахівця як вимогливого і тактовного співрозмовника, суб'єкта освітньо-культурного процесу. Професійні комунікативні вміння в іншомовній діяльності вирізняють викладача як **культуромовну особистість**, спроможну організувати мовленнєве середовище з урахуванням національно-культурної специфіки країни виучуваної мови і яка вміє побудувати дискурс в усній і письмовій формах, компонентом яких є ідіоетнічні характеристики мовця.

Отже, професіоналізм майбутнього викладача ІМіК, його конкурентоспроможність на ринку праці як у своїй державі, так і за її межами спираються на його когнітивні, метакогнітивні, креативні та комунікативні навички й уміння, які є проявом психолого-педагогічного аспекту комунікативної компетентності (табл. 2.).

Таблиця 2

Психолого-педагогічний аспект комунікативної компетентності викладача ІМіК

Метакогнітивні та когнітивні навички і вміння	Креативні навички і вміння	Комунікативні навички і вміння
<ul style="list-style-type: none"> - відчувати світ; ставити питання і здійснювати пошук явищ; - володіти культурними нормами і традиціями, притаманними власному способу життя; - розуміти іншу точку зору, виявляючи толерантність й емпатію; - планувати навчально-пізнавальну, науково-дослідницьку діяльність; - використовувати оптимальні стратегії для досягнення практично-наукових цілей; - здійснювати самоконтроль та самооцінку своїх досягнень. 	<ul style="list-style-type: none"> - бути допитливим і встановлювати взаємозв'язки у духовному та матеріальному світах; - проявляти конструктивізм у всіх сферах життя; - бути готовим розв'язувати завдання у нестандартних ситуаціях; - продуктивно генерувати ідеї як самостійно, так і на основі опрацьованих джерел або у комунікації із співрозмовниками; - виражати емоційно-вольові якості; - проявляти ініціативність, самобутність національного етнокультурного характеру; - здійснювати підходи до ведення діалогу у колективі й індивідуально; - конструктивно вибудувати взаємозв'язок на засадах партнерства; - використовувати мову як найцінніший інструмент для взаєморозуміння. 	<ul style="list-style-type: none"> - дотримуватись мовленнєвої поведінки й етикету як ознакою національно-культурної специфіки; - бути готовим до дискурсивної діяльності в усному і писемному мовленні; - демонструвати функціонування соціолінгвістичних засобів у дискурсі та підкреслювати їхнє значення; - здійснювати лінгвістичний аналіз текстів у різних комунікативних ситуаціях; - бути уважним до слова, шукати відповідні слова у рідній мові для зображення достойних діянь (Бондаренко, 2012); - використовувати такий стиль мовлення, який характеризується зверненістю до студентів.

Таким чином, виокремлені якості майбутнього викладача ІМіК формують його професійну компетентність, вектор якої вказує на філософсько-дидактичну площину, спрямовану на розвиток ефективної мисленнєво-мовленнєвої діяльності, а також на задоволення власних і суспільних потреб, зумовлених зовнішніми чинниками науково-технічного прогресу.

Висновки і перспективи дослідження. Становлення нового суспільства, підготовка викладачів ІМіК неможливі без формування культури спілкування, що передбачає розуміння плюрицентричності виучуваної іноземної мови та культури країн, між якими взаєморозуміння є результатом міжкультурного іншомовного спілкування. Тому зазначені характеристики сучасного викладача ІМіК будуть ураховані в методичній системі навчання ІМіК у ЗВО.

Таким чином, ми окреслили основні характеристики з позиції психолого-педагогічного аспекту майбутнього викладача німецької мови і культури під час здійснення професійної

діяльності. Це зумовлює потребу розроблення системи вправ і завдань для формування МІКК як передумови успішного взаєморозуміння представників різних етнолінгвокультур, серед яких культивується національна ідентичність.

ЛІТЕРАТУРА

- Аззоліні, Л. С., Амеліна, С. М., Гаманюк, В. А., Жданова, Н. П. (2014). *Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України*. Ленвіт.
- Бацевич, Ф. С. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики* (2-ге вид. доп.). ВЦ “Академія”.
- Бігич, О.Б. (2004). *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи* [монографія]. Видавничий центр КНЛУ.
- Бондаренко, Г. Л. (2012). *Історія педагогічної риторики*. ДП “Вид. дім “Персонал”.
- Бориско, Н.Ф. (2018) Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови, 1*, 9-20.
- Бухбиндер, В. А., & Китайгородская, Г. А. (1988). *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Вища школа.
- Кабінет Міністрів України. (1993). *Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”)*. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 3.11.1993 № 896. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
- Міністерство освіти і науки України. (2016, 27.10). *Концепція нової української школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред. укр. вид.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Ленвіт.
- Струганець, Л., Бобесюк, О., Веремчук, О., Заліпська, І., & Мельник, Т. (2015). *Культура мови : від теорії до практики* [монографія]. Навчальна книга – Богдан.
- Холковська, І. Л., Волошина, О. В., & Губіна, С. І. (2019). *Основи педагогічної майстерності : практикум*. Твори.
- Педагогічна Конституція Європи*. Світовид. <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi/>
- Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах*. (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text>
- Савчин, М.В. (2007). *Педагогічна психологія*. Академвидав.

REFERENCES

- Azzolini, L. S., Amelina, S. M., Hamaniuk, V. A., Zhdanova, N. P. (2014). *Ramkova prohrama z nimets'koi movy profesijnoho spilkuvannia dlia vyschych navchal'nykh zakladiv Ukrainy*. Lenvit.
- Batsevych, F. S. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* (2-he vyd. dop.). VTs “Akademiia”.
- Bihych, O.B. (2004). *Metodychna osvita majbutn'oho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly* [monohrafiia]. Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Bondarenko, H. L. (2012). *Istoriia pedahohichnoi rytoryky*. DP “Vyd. dim “Personal”.
- Borysko, N. F. (2018) Problemy mizhkul'turnoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv i vykladachiv inozemnykh mov. *Inozemni movy, 1*, 9-20.
- Bukhbynder, V. A., & Kytajhorodskaia, H. A. (1988). *Metodyka yntensyvnoho obuchenia ynostrannym iazykam*. Vyscha shkola.
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (1993). *Derzhavna natsional'na prohrama “Osvita” (“Ukraina XXI stolittia”)*. Zatverdzheno Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3.11.1993 № 896. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016, 27.10). *Kontseptsiiia novoi ukrains'koi shkoly*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

- Nikolaieva, S. Yu. (Nauk. red. ukr. vyd.). (2003). *Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia*. Lenvit.
- Struhanets', L., Bobesiuk, O., Veremchuk, O., Zalips'ka, I., & Mel'nyk, T. (2015). *Kul'tura movy : vid teorii do praktyky* [monohrafiia]. Navchal'na knyha – Bohdan.
- Kholkovs'ka, I. L., Voloshyna, O. V., & Hubina, S. I. (2019). *Osnovy pedahohichnoi majsternosti : praktykum*. Tvory.
- Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy*. Svitovyd. <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi/>
- Polozhennia pro orhanizatsiiu navchal'noho protsesu u vyschych navchal'nykh zakladakh*. (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text>
- Savchyn, M.V. (2007). *Pedahohichna psykhohihiia*. Akademydav.

НАУКОВО-АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272889>

НАУКОВО-АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДНИК ПРАКТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ РОМАНСЬКИХ МОВ

Бігич О. Б.

oksana.bihich@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7997-8487>

Київський національний лінгвістичний університет

Майєр Н. В.

nataliia.maiier@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-8135>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 29.10.2022. Дата прийняття до друку 30.11.2022.

Анотація. В статті акцентовано науково-асистентську практику як вагомий складник практичної професійно-методичної підготовки студентів магістратури – майбутніх викладачів французької й іспанської мов та методики їх викладання. Визначено завдання науково-асистентської практики та конкретизовано знання й уміння як складники методичної компетентності викладача іноземної мови та методики її викладання. Виокремлено три етапи перебігу науково-асистентської практики, детально описано зміст кожного етапу та проілюстровано дотичними зразками документації. Наведено текст пропонованої студентам анкети та представлено результати анкетування. Зроблено висновок про доцільність проведення науково-асистентської практики задля вдосконалення практичної професійно-методичної підготовки студентів магістратури до викладання французької й іспанської мов та методики їх викладання.

Ключові слова: магістратура, навчання романських мов і культур, науково-асистентська практика.

Bihych O., Maiier N. Kyiv National Linguistic University

Graduate research assistantship as a component of professional methodologic training of prospective Romanian languages lecturers

Abstract. Introduction. In professional methodological training of prospective lecturers of the French and Spanish languages and methodology of their teaching, graduate research assistantship occupies a significant place. Graduate research assistantship includes mastering fundamentals in research, developing constructive-planned, organizational, communicative and teaching skills. **Aims.** The paper aims at the 2022-2023 first master's graduate research assistantship analysis: the way it was organized. **Methods.** The analytical literature review of already existed methodological researches and published papers has been used among other methods of scientific surveys to reach our aim, also monitoring the progress of different forms of graduate research assistantship (practical classes, extracurricular activities, scientific club, discussion club etc.) and interviewing the students. **Results.** We have provided a questionnaire for trainees to define their attitude and effectiveness toward the questionnaire at the end of graduate research assistantship. According to the questionnaire results 99% of students consider the necessity to include graduate research assistantship aspect into the curriculum of pedagogical practice on the first foreign language and mark its content for the future occupation with the highest score. **Conclusions.** The first experience of holding graduate research assistantship for Master's – prospective lecturers of the French and Spanish languages and methodology of their teaching, proves the feasibility and effectiveness of this type of training for mastering such important component of methodological competence as methodical skills.

Key words: Master's degree, teaching Romanic languages and cultures, graduate research assistantship.

Постановка проблеми. В сучасній освітній системі вітчизняних закладів вищої освіти регулярно оновлюються її складники, зокрема організаційні форми навчання студентів магістратури за різними спеціальностями. З-поміж організаційних форм практичної підготовки студентів магістратури до майбутньої професійної діяльності (спеціальність 014 Середня освіта) у Київському національному лінгвістичному університеті чільне місце посідає педагогічна практика з першої іноземної мови, яка поточного навчального року вперше була доповнена науково-асистентською практикою з методики навчання іноземних мов і культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методична підготовка майбутніх викладачів французької й іспанської мов уже була неодноразовим предметом наших досліджень і, відповідно, публікацій. Це передусім формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови (Майєр, 2015), формування аудитивної компетентності у майбутніх викладачів іспанської й французької мов (Бігич та ін., 2015) та лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх викладачів іспанської мови (Бігич, 2017b) як вагомих складників їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Також були досліджені різні організаційні форми навчання студентів магістратури, зокрема особливості самостійної позааудиторної роботи майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю (Бігич & Майєр, 2014), позааудиторної роботи з французької й іспанської мов (Бігич та ін., 2016), вибіркового навчальних дисциплін з курсу методики для майбутніх викладачів іноземних мов (Бігич, 2020a).

У низці публікацій конкретизовано сучасні технології формування у майбутніх викладачів іспанської, французької й інших іноземних мов дотичної методичної компетентності (Бігич, 2017a, 2017c, 2017d, 2018b; Майєр, 2017, 2018; Maiier, 2017; Maiier, Ustymenko, 2018).

Студенту-практиканту також запропоновано методичну скарбничку із завданнями до всесвітнього дня книги (Бігич, 2020b). Однак науково-асистентська практика з методики навчання романських мов і культур майбутніх викладачів французької й іспанської мов досі не була висвітлена.

Наразі маємо на меті проаналізувати організацію й перебіг першої науково-асистентської практики магістрантів – майбутніх викладачів французької й іспанської мов (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізації 014.023 Французька мова і література та 014.024 Іспанська мова і література).

Виклад основного матеріалу. Організація й перебіг науково-асистентської практики здійснювались згідно з чинними програмами (Майєр, 2022a, 2022b). Відповідно до Програми педагогічної і науково-асистентської практики з першої іноземної мови метою науково-асистентської практики магістрантів є підготовка до викладання методики навчання іноземних мов, проведення практичних занять з курсу методики, знайомство з принципами керування науковою роботою студентів бакалаврату, підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра.

Основними завданнями науково-асистентської практики є оволодіння основами навчально-дослідницьких, лекторських, конструктивно-планувальних, організаційних і комунікативно-навчальних умінь, що передбачає:

- ознайомлення з кредитно-модульною організацією теоретичних курсів з методики навчання іноземних мов;
- відвідання лекцій, практичних занять з методики навчання іноземних мов, спостереження та аналіз освітнього процесу;
- аналіз науково-методичної, навчально-методичної, психолого-педагогічної літератури, необхідної для проведення занять з методики навчання іноземних мов;
- проведення методичного аналізу та добір навчального матеріалу до практичних занять з методики навчання іноземних мов;

- планування, підготовка і проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов;
- підготовка і проведення одного позааудиторного заходу (засідання наукового гуртка, проблемної групи тощо);
- аналіз й узагальнення сучасного досвіду проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов;
- участь у науково-методичних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій;
- проведення наукового дослідження за темою кваліфікаційної роботи магістра.

Унаслідок проходження науково-асистентської практики магістранти повинні

знати:

- методику підготовки і проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов;
- методи проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов;
- інноваційні технології і засоби для проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов;
- форми, види і способи контролю й оцінювання рівня знань і вмінь студентів із методики навчання іноземних мов;

уміти:

- визначати цілі практичного заняття;
- визначати ефективні методи і прийоми досягнення поставлених цілей;
- аналізувати, обирати й ефективно використовувати інноваційні технології і засоби для проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов;
- формувати у студентів знання і вміння з методики навчання іноземних мов;
- контролювати й оцінювати рівень сформованості методичних знань і вмінь студентів;
- планувати й реалізовувати різні форми організації освітнього процесу у межах навчальних дисциплін з методики навчання іноземних мов.

З урахуванням мети і завдань науково-асистентська практика реалізувалася у три етапи.

На *початковому етапі* практики, що тривав два дні, кожен магістрант-практикант взяв участь у настановній конференції з педагогічної і науково-асистентської практики з першої іноземної мови; познайомився з академічною групою, вивчив навчальні плани, чинні програми з методики навчання іноземних мов, розклад занять, інші робочі документи; склав індивідуальний план роботи, подав його на затвердження керівникам практики, зокрема науково-асистентської; відвідав лекції, практичні заняття з методики навчання іноземних мов, що проводили викладачі кафедри, взяв участь в їх аналізі.

Під час настановної конференції магістранти, з-поміж іншого, отримали зразки документів для проходження науково-асистентської практики, а саме:

СХЕМА

аналізу практичного заняття з методики навчання іноземних мов

Навчальна дисципліна _____

Тема _____

Дата _____ Група _____ Курс _____

Прізвище, ім'я, по батькові магістранта-практиканта, який відвідував практичне заняття

1. Відповідність теми практичного заняття робочій програмі навчальної дисципліни
2. Зв'язок теми практичного заняття із тематикою лекцій
3. Доцільність вибору форми проведення практичного заняття

4. Дотримання структурних елементів практичного заняття: вступна, основна, заключна частини
5. Наявність у студентів плану практичного заняття, завчасне ознайомлення студентів із питаннями для обговорення, рекомендованою літературою для опрацювання, завданнями для самостійної роботи
6. Аналіз відповідей студентів
7. Застосування методів, прийомів, засобів, форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (зазначити, яких саме; їх доцільність та ефективність)
8. Організація та підтримка зворотного зв'язку
9. Мотивація самонавчання, орієнтація на майбутню професійну діяльність студентів
10. Підведення підсумків практичного заняття, формулювання завдання на наступне практичного заняття
11. Досягнення цілей практичного заняття (освітні, виховні, розвивальні, професійні)
12. Рекомендації

СХЕМА

плану-конспекту практичного заняття з методики навчання іноземних мов

Навчальна дисципліна _____

Дата проведення _____

Група _____

Прізвище, ім'я, по батькові магістранта-практиканта, який проводить практичне заняття

Тема практичного заняття _____

Мета практичного заняття _____

Очікувані результати навчання _____

Методи навчання _____

Засоби навчання _____

Питання для обговорення

- 1.
- 2.
- 3.

Професійно-методичні завдання

- 1.
- 2.

Домашнє завдання для підготовки до наступного практичного заняття

На *основному етапі* практики кожен магістрант провів два практичних заняття зі студентами спеціальності 014 Середня освіта з нормативною ("Методика навчання французької / іспанської мови у закладах загальної середньої освіти" – III-IV курси спеціалізацій 014.023 Французька мова і література, 014.024 Іспанська мова і література) і вибіркових дисциплін з методики навчання іноземних мов ("Методика формування франкомовної лінгвосоціокультурної компетентності", "Проектна технологія навчання французької мови" (IV курс, спеціалізація 014.023 Французька мова і література; "Методика формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності" (IV курс, спеціалізація 014.024 Іспанська мова і література), засідання наукового гуртка з методики навчання іноземних мов зі студентами III-IV курсів спеціалізацій 014.023 Французька мова і література, 014.024 Іспанська мова і література, виступив на круглому столі з результатами досліджень за темою кваліфікаційної магістерської роботи. Крім того, магістранти відвідували заняття інших студентів-практикантів та брали участь в їх аналізі.

Готуючись до проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов, магістранти-практиканти спеціалізації 014.023 Французька мова і література загалом коректно формулювали мету й очікувані результати конкретного практичного заняття, визначали методи навчання, відбирали засоби навчання й планували послідовність обговорення теоретичного матеріалу і виконання практико-орієнтованих індивідуальних завдань різних рівнів складності та професійно-методичних завдань.

Під час проведення практичних занять магістранти-практиканти дотримувалися послідовності обговорення теоретичних питань і перевірки виконання студентами практико-орієнтованих індивідуальних завдань різних рівнів складності, професійно-методичних завдань, викликали дискусію й підтримували її, використовувати раціонально навчальний час, засоби навчання. Магістранти-практиканти досить впевнено керували діяльністю групи, використовуючи різні засоби залучення студентів до активної роботи. У межах теми практичного заняття магістранти-практиканти моделювали ситуації професійно-методичної діяльності вчителя французької мови. Цінним вважаємо те, що аналізуючи виконані студентами практико-орієнтовані і професійно-методичні завдання, магістранти-практиканти пропонували й власні методичні рішення, спонукаючи студентів бакалаврату до дискусії.

Проведення педагогічної та науково-асистентської практики з іспанської мови припало на 12 жовтня – el Día de Hispanidad (наднаціональна співдружність іспанськомовних країн і народів). Саме цій даті було присвячене одне з практичних занять на ІУ курсі з вибіркової дисципліни “Методика формування іспанськомовної лінгвосціокультурної компетентності”. Магістрантка дібрала на сторінках професійних блогів учителів іспанської мови дві методичні розробки, дотичні цій даті: “Los países hispanohablantes” (режим доступу <https://www.profedelee.es/actividad/paises-hispanohablantes/>) і “Georfía en clase de español: países hispanohablantes y sus banderas” (режим доступу <https://www.laclasedelee.com/2022/09/geografia-en-clase-de-espanol-paises.html>). Студенти бакалаврату аналізували пропоновані в методичних розробках завдання щодо їхньої цільової спрямованості на формування іспанськомовної лінгвосціокультурної компетентності, а також цікавості й доступності їхнього змісту для вітчизняних школярів. У такий спосіб студенти – майбутні вчителі іспанської мови набули необхідних знань щодо розроблення сценаріїв позакласних заходів з іспанської мови для майбутньої педагогічної практики. Дотичні методичні навички були перевірені на наступному практичному занятті – кожна студентка обрала одну зі святкових дат іспанськомовних країн і презентувала розроблений сценарій позакласного заходу з іспанської мови. (Свята іспанськомовних країн презентувались студентам протягом однойменної лекції з опертям на авторський мультимедійний наочний посібник “Las fiestas en el mundo hispanohablante” (Бігич, 2018a)).

Позааудиторні заходи з методики навчання французької мови магістранти-практиканти проводили відповідно до плану роботи наукового гуртка “Моє майбутнє в професії вчителя французької мови” (керівник – доктор педагогічних наук, професор Майєр Н. В.). За темою “Особливості підготовки і проведення уроків з французької мови в умовах он-лайн навчання” практиканти обговорювали зі студентами особливості подкаста як засобу розвитку франкомовних компетентностей в аудіюванні та монологічному мовленні та різних інструментальних платформ для проведення он-лайн уроків й організації позакласної роботи учнів, а за темою “Професійно-методичний розвиток учителя французької мови” – особливості підготовки вчителів у Франції та Україні.

Позааудиторний захід з методики навчання іспанської мови магістрантка-практикантик провела в межах наукового гуртка “Наукова робота в професійній діяльності вчителя іспанської мови” (керівник – доктор педагогічних наук, професор Бігич О. Б.). Оскільки в першому семестрі студенти бакалаврату виконують теоретичну частину курсової роботи з методики навчання іспанської мови в закладі загальної середньої освіти, вони були ознайомлені з принципами академічної доброчесності.

У межах науково-асистентської практики оцінювалася навчальна робота магістрантів-практикантів (якість укладених планів-конспектів практичних занять з методики навчання іноземних мов та їх проведення; письмовий аналіз одного практичного заняття, яке відвідав магістрант), позааудиторна робота (якість розробки і проведення позааудиторного заходу з методики навчання іноземних мов), науково-дослідницька робота (виступ на круглому столі з результатами дослідження за темою кваліфікаційної роботи).

По завершенні педагогічної та науково-асистентської практики з першої іноземної мови провели анкетне опитування магістрантів-практикантів. Пропонуємо зразок анкети.

Шановні студенти магістратури!

Просимо Вас відповісти на запитання анкети, метою якої зафіксувати ставлення студентів до науково-асистентської практики та визначити її результативність. Результати опитування будуть враховані для підвищення ефективності організації і проведення науково-асистентської практики.

1. Оцініть (+) доцільність введення науково-асистентського аспекту в програму педагогічної практики з першої іноземної мови (1 – найнижчий бал, 5 – найвищий бал):

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

2. Оцініть (+) зміст науково-асистентської практики (види діяльності) для майбутньої професійної діяльності (1 – найнижчий бал, 5 – найвищий бал):

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3. Охарактеризуйте (+) ваше ставлення до виконання різних видів діяльності під час науково-асистентської практики (1 – найнижчий бал, 5 – найвищий бал):

	Творчо	З інтересом	З бажанням оволодіти новими вміннями (зокрема методичними)	Формально (для звітності)
Проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Проведення позааудиторного заходу з методики навчання іноземних мов	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Виступ з доповіддю на круглому столі за темою кваліфікаційної роботи	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

4. Зазначте позитивні сторони науково-асистентської практики:

- оволодіння вміннями планувати і проводити практичні заняття з методики навчання іноземних мов
- оволодіння вміннями аналізувати практичні заняття з методики навчання іноземних мов
- оволодіння вміннями планувати і проводити позааудиторний захід з методики навчання першої іноземної мови
- оволодіння вміннями готувати доповідь для презентації результатів дослідження за темою кваліфікаційної роботи
- інше _____

5. Зазначте (+) труднощі, які виникали у вас під час виконання завдань науково-асистентської практики:

- планування і проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов, а саме: _____
- планування і проведення позааудиторного заходу з методики навчання першої іноземної мови, а саме: _____
- виступ з доповіддю на круглому столі за темою кваліфікаційної роботи, а саме: _____
- аналіз практичних занять з методики навчання іноземних мов, які проводять інші практиканти, а саме: _____
- обмежений доступ / відсутність доступу до навчально-методичних матеріалів для проведення практичних занять з методики навчання іноземних мов
- відсутність консультативної допомоги керівника науково-асистентської практики
- інші _____
- труднощів не виникало.

6. Сформулюйте ваші власні рекомендації для підвищення ефективності й максимального використання потенціалу науково-асистентської практики з першої іноземної мови

Результати анкетування дають нам змогу констатувати, що 99% студентів оцінюють доцільність введення науково-асистентського аспекту в програму педагогічної практики з першої іноземної мови та його зміст для майбутньої професійної діяльності в 5 балів; переважно (99%) оцінюють своє ставлення до виконання різних видів діяльності під час науково-асистентської практики. 100% респондентів засвідчили, що до виконання різних видів діяльності під час науково-асистентської практики вони поставилися творчо, з інтересом, з бажанням оволодіти новими вміннями (зокрема методичними) (5 і 4 бали) та відзначили в середньому досить низький рівень формальності (1-3 балів). 100% опитаних магістратів зазначили, що під час науково-асистентської практики вони не відчували труднощів та оволоділи вміннями планувати, проводити й аналізувати практичні заняття з методики навчання іноземних мов, вміннями планувати і проводити позааудиторний захід з методики навчання першої іноземної мови, вміннями готувати доповідь для презентації результатів дослідження за темою кваліфікаційної роботи. Результати здійсненого в такий спосіб самооцінювання магістрантів-практикантів корелюють з результатами оцінювання різних видів їхньої діяльності керівниками науково-асистентської практики. Для підвищення ефективності й максимального використання потенціалу науково-асистентської практики з першої іноземної мови респонденти рекомендують збільшити обов'язкову кількість практичних занять з методики навчання іноземних мов, які повинні проводити магістранти-практиканти впродовж практики.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, результати організації й перебігу науково-асистентської практики у студентів другого (магістерського) рівня – майбутніх викладачів французької й іспанської мов засвідчили доцільність й ефективність цього аспекту практичної професійно-методичної підготовки студентів магістратури (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізації 014.023 Французька мова і література та 014.024 Іспанська мова і література) до викладання іноземних мов та методики їх викладання. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні інноваційних тенденцій практичної професійно-методичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов задля їх відображення в змісті науково-асистентської практики.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. (2017a). Ед'ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 4, 119-126.
- Бігич, О. Б. (2017b). *Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності* [Монографія]. Видавничий центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2017c). Методичний батл й інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія Філологічні науки (мовознавство)*, 3 (352), 308-312.
- Бігич, О. Б. (2017d). Seis sombreros para pensar – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови. В О. Г. Хомчак (Відп. ред.), *Мова. Свідомість. Концепт* (Вип. 7, с. 239-242). Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького.
- Бігич, О. Б. (2018a). Мультимедійний наочний посібник як засіб формування у студентів-філологів лінгвосоціокультурної компетентності. В *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*. Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції (с. 48-51). Видавець ПП Лисенко М.М.
- Бігич, О. Б. (2018b). Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 28, 189-197.
- Бігич, О. Б. (2020a). Вибіркові навчальні дисципліни з курсу методики для майбутніх викладачів іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 33, 88-92.
- Бігич, О. Б. (2020b). Методична скарбничка студента-практиканта: всесвітній день книги в завданнях блогів laclasedeele.com і profedeele.es. *Іноземні мови*, 3, 35-44.
- Бігич, О. Б., & Майєр, Н. В. (2014). Особливості самостійної позааудиторної роботи майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю *Гуманітарний Вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*, 31(3), 365-371.
- Бігич, О. Б., Майєр, Н. В., Руснак, Д. А., & Яковенко-Глушенкова, Є. В. (2015). *Компетентність в аудіюванні вчителя і викладача іспанської та французької мов: теорія і практика формування*: Колективна монографія. Видавничий центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б., Майєр, Н. В., & Руснак, Д. А. (2016). *Теорія і практика проведення позааудиторної роботи з іноземної мови: сценарії заходів з французької й іспанської мов* [Колективна монографія]. Видавничий центр КНЛУ.
- Майєр, Н. В. (2015). *Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика* [Монографія]. Видавничий центр КНЛУ.
- Майєр, Н. В. (2017). Кейс-метод у методичній підготовці майбутнього викладача іноземних мов і культур. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 4, 134-145.

- Майєр, Н. В. (2018). Проектні технології у професійно-методичній підготовці майбутнього викладача іноземних мов і культур. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 24(2), 321-325.
- Майєр, Н. В. (2022a). *Програма педагогічної і науково-асистентської практики з першої іноземної мови для студентів II курсу педагогічного факультету романо-германської та української філології*. Спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.023 Французька мова і література, освітня програма “Французька мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”. Видавничий центр КНЛУ.
- Майєр, Н. В. (2022b). *Програма педагогічної і науково-асистентської практики з першої іноземної мови для студентів II курсу педагогічного факультету романо-германської та української філології*. Спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.024 Іспанська мова і література, освітня програма “Іспанська мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”. Видавничий центр КНЛУ.
- Maiier, N. (2017). The methodological training of university teachers to implement Intercultural foreign language education: the competency-based approach. *Advanced Education*, 8, 4-9.
- Maiier, N., Ustymenko, O. (2018). Modern methods and technologies for developing pre-service foreign language and culture teachers' methodological competence. *Advanced Education*, 10, 12-20.

REFERENCES

- Bihych, O. B. (2017a). Ed'uitejment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*, 4, 119-126.
- Bihych, O. B. (2017b). *Metodychna skarbnychka vchytelia / vykladacha ispans'koi movy: formuvannia linhvostosiotkul'turnoi kompetentnosti* [Monohrafiia]. Vydavnychij tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2017c). Metodychnyj batl j interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy. *Naukovyj visnyk Skhidnoievropejs'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 3 (352), 308-312.
- Bihych, O. B. (2017d). Seis sombreros para pensar – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy. V O. H. Khomchak (Vidp. red.), *Mova. Svidomist'. Kontsept* (Vyp. 7, s. 239-242). Vydavnytstvo MDPU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho.
- Bihych, O. B. (2018a). Mul'tymedijnyj naochnyj posibnyk iak zasib formuvannia u studentiv-filolohiv linhvostosiotkul'turnoi kompetentnosti. V *Innovatsii v osviti: suchasni pidkhody do profesijnoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov*. Materialy UI mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (s. 48-51). Vydavets' PP Lysenko M.M.
- Bihych, O. B. (2018b). Tekhnolohii formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Serii Pedahohika ta psykholohiia*, 28, 189-197.
- Bihych, O. B. (2020a). Vybirkovi navchal'ni dystsypliny z kursu metodyky dlia majbutnikh vykladachiv inozemnykh mov. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Serii Pedahohika ta psykholohiia*, 33, 88-92.
- Bihych, O. B. (2020b). Metodychna skarbnychka studenta-praktykanta: vsesvitnij den' knyhy v zavdanniakh blohiv laclasedeele.com i profedeele.es. *Inozemni movy*, 3, 35-44.
- Bihych, O. B., & Majier, N. V. (2014). Osoblyvosti samostijnoi pozaaudytornoj roboty majbutnikh vykladachiv frantsuz'koi movy z ovobodinnia metodychnoiu kompetentnistiu Humanitarnyj *Visnyk DVNZ “Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni Hryhoriia Skovorody”*, 31(3), 365-371.

- Bihych, O. B., Majier, N. V., Rusnak, D. A., & Yakovenko-Hlushenkova, Ye. V. (2015). *Kompetentnist' v audiiuvanni vchytelia i vykladacha ispans'koi ta frantsuz'koi mov: teoriia i praktyka formuvannia* [Kolektyvna monohrafiia]. Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Bihych, O. B., Majier, N. V., & Rusnak, D. A. (2016). *Teoriia i praktyka provedennia pozaaudytornoj roboty z inozemnoi movy: stsenarii zakhodiv z frantsuz'koi j ispans'koi mov* [Kolektyvna monohrafiia]. Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Majier, N. V. (2015). *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti u majbutnikh vykladachiv frantsuz'koi movy: teoriia i praktyka* [Monohrafiia]. Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Majier, N. V. (2017). Kejs-metod u metodychnij pidhotovtsi majbutn'oho vykladacha inozemnykh mov i kul'tur. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika, 4*, 134-145.
- Majier, N. V. (2018). Proektni tekhnolohii u profesijno-metodychnij pidhotovtsi majbutn'oho vykladacha inozemnykh mov i kul'tur. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 24(2)*, 321-325.
- Majier, N. V. (2022a). *Prohrama pedahohichnoi i naukovo-asystents'koi praktyky z pershoi inozemnoi movy dlia studentiv II kursu pedahohichnoho fakul'tetu romano-hermans'koi ta ukrains'koi filolohii*. Spetsial'nist' 014 Serednia osvita, spetsializatsiia 014.023 Frantsuz'ka mova i literatura, osvitnia prohrama "Frantsuz'ka mova i druha zakhidnoevropejs'ka mova, zarubizhna literatura, metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zakladakh vyschoi osvity". Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Majier, N. V. (2022b). *Prohrama pedahohichnoi i naukovo-asystents'koi praktyky z pershoi inozemnoi movy dlia studentiv II kursu pedahohichnoho fakul'tetu romano-hermans'koi ta ukrains'koi filolohii*. Spetsial'nist' 014 Serednia osvita, spetsializatsiia 014.024 Ispans'ka mova i literatura, osvitnia prohrama "Ispans'ka mova i druha zakhidnoevropejs'ka mova, zarubizhna literatura, metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zakladakh vyschoi osvity". Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Majier, N. (2017). The methodological training of university teachers to implement Intercultural foreign language education: the competency-based approach. *Advanced Education, 8*, 4-9.
- Majier, N., Ustylenko, O. (2018). Modern methods and technologies for developing pre-service foreign language and culture teachers' methodological competence. *Advanced Education, 10*, 12-20.

ЗАСОБИ ТЕХНОЛОГІЇ ЕД'ЮТЕЙМЕНТ

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272892>

КАНООТ! ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ АРАБСЬКОЇ МОВИ: З ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Кононенко В. Г.

valeriia.kononenko@knlu.edu.ua

ORCHID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9729-0176>

Київський національний лінгвістичний університет

Образцова Т. В.

tetiana.obraztsova@knlu.edu.ua

ORCHID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2605-3082>

Київський національний лінгвістичний університет

Джавад Ахмад

ahmad.jawad@knlu.edu.ua

ORCHID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1976-8402>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 29.10.2022. Дата прийняття до друку 30.11.2022.

Анотація. У статті розглянуто питання доцільності й ефективності практичного застосування різноманітних засобів технології ед'ютейменту для формування іншомовної граматичної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів арабської мови. Виокремлено основні засоби технології ед'ютейменту, з-поміж яких – навчально-ігрова платформа Kahoot! для створення інтерактивного дидактичного контенту. Продемонстровано досвід використання ігор з тем “Числівники в арабській мові” та “Котра година?”, розроблених на платформі Kahoot! Виявлено, що ігри сприяють формуванню на заняттях з практики усного та писемного мовлення арабською мовою навчально-пізнавальної, граматичної й орфографічної компетентностей.

Ключові слова: арабська мова, граматична компетентність, ед'ютеймент, ігрові технології, ігрова платформа Kahoot!.

Kononenko V., Obraztsova T., Ahmad Jawad

Kahoot! as a modern tool for learning the Arabic language: from the experience of developing grammatical competence of the prospective translators

Introduction. The development of the system of teaching foreign languages and cultures in institutions of higher education requires regular updating of the components of this system, in particular, modern means of teaching foreign languages and cultures. Among such tools, Kahoot! platform stands out as a means of edutainment technology for the professional competences development, in particular prospective translators, where the grammatical competence occupies a leading place as general foreign language speech competence's component. **The purpose** of this article is to substantiate theoretically the effectiveness (feasibility) of using the Kahoot! educational and gaming platform as a means of edutainment technology for the grammatical competence development of the students – the prospective Arabic language translators. **Results.** On the basis of the application mentioned above, the teachers of the KNLU Oriental Studies Department created two games on the topic “Numerals in Arabic” and “What time is it?”, which are aimed at developing educational and cognitive, grammatical and orthographic competences. The game is designed for the 1st-year students studying Arabic, majoring in “the Arabic language”. Test tasks, even with low results achieved by those who study, mostly do not cause such negative emotions in them, which can significantly reduce positive motivation to study foreign

languages. This is due to the complete objectivity of the test control and its transparency. This can help to solve several issues such as, the reading speed of numbers used in Arab countries increases, multiple repetition of certain grammatical clichés increases speed of their construction in the further process of speech activity and also increase student's motivation to be involved in the studying grammar. **Conclusion.** Using Kahoot! as a means of modern teaching technology, edutainment in classes on the practice of oral and written speech in the Arabic language contributes to the effective educational, cognitive and grammatical linguistic competence development of the students – the prospective Arabic language translators.

Key words: Arabic language, grammatical competence, edutainment, gaming technology, Kahoot! gaming platform.

Постановка проблеми. Одним із найбільш інноваційних підходів до навчання є його гейміфікація, яка має значні можливості для підвищення рівня досконалості, зацікавленості та залучення студентів до освітнього процесу, оскільки створює ігрову атмосферу в неігрових умовах (Крюкова & Америкдзе, 2019, с. 51). Такий підхід уможлиблюється завдяки використанню ед'ютейнменту як сучасної освітньої технології навчання.

Водночас розвиток системи навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти вимагає регулярного оновлення складників цієї системи, зокрема сучасних засобів навчання іноземних мов і культур. З-поміж таких засобів виокремлюється навчально-ігрова платформа Kahoot! як засіб технології ед'ютейнменту для формування, зокрема у студентів – майбутніх перекладачів, професійних компетентностей, з-поміж яких провідне місце посідає граматична компетентність як вагома складова іншомовної мовленнєвої компетентності.

З огляду на вищесказане проблема формування іншомовної граматичної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів арабської мови актуалізує розгляд питання доцільності й ефективності практичного застосування різноманітних засобів технології ед'ютейнменту.

Аналіз останніх публікацій. За останні двадцять років технологія ед'ютейнменту досить часто згадується у працях іноземних і вітчизняних учених. Зокрема питаннями ефективності цієї технології навчання іноземних мов займалися такі вітчизняні вчені, як Бігич О.Б., Полиця Т., Крюкова Є. С., Америкдзе О. С. та ін. А у праці арабського вченого Муайда Джуми експериментальним шляхом доведено перевагу технології ед'ютейнменту в формуванні англійськомовної граматичної компетентності у студентів порівняно з класичними технологіями навчання (Juma, 2018, p. 22).

Так само і навчально-ігрова платформа Kahoot! як засіб технології ед'ютейнменту з огляду на свою популярність у викладачів і студентів останніми роками також дуже часто згадується в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема Крюкова Є. С. та Америкдзе О. С. зазначають, що експериментальне дослідження використання платформи Kahoot! на заняттях з англійської мови для професійного спрямування на університетському рівні, під час яких використовувались методи тестування, спостереження й анкетування, показало ефективність і доцільність цього засобу навчання, оскільки студенти продемонстрували вищий рівень навчальних досягнень, активнішу зацікавленість і підвищену мотивацію (Крюкова & Америкдзе, 2019, с. 53). А дослідження, проведені вченими Індонезійського університету, довели ефективність платформи Kahoot! для формування граматичної компетентності у студентів з низькою мотивацією до навчання (Maesaroh et al., 2020).

Однак проблема формування іншомовної граматичної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів арабської мови з використанням навчально-ігрової платформи Kahoot! досі не була досліджена.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ефективності й доцільності використання навчально-ігрової платформи Kahoot! як засобу технології ед'ютейнменту для формування граматичної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів арабської мови.

Виклад основного матеріалу. В основі ігрових технологій навчання іноземних мов і культур лежить використання іншомовних ігор різних видів, спрямованих на активізацію й інтенсифікацію іншомовної мовленнєвої діяльності студентів. Це сприяє створенню в них психологічної готовності до іншомовного спілкування, стимулюванню пізнавальної діяльності студентів, у процесі якої розвиваються їхні творчі й мовленнєві здібності (Ніколаєва та ін., 2015, с. 25).

Останнім часом набула популярності така технологія навчання іноземних мов і культур як ед'ютейнмент. Термін "ед'ютейнмент" (edutainment) виник шляхом поєднання двох англійських лексичних одиниць – education "навчання" та entertainment "розвага". Сутність цієї технології полягає в комбінуванні сучасних дидактичних і технологічних засобів навчання іноземної мови, в основі якої лежить концепція навчання через розвагу (Бігич, 2017, с. 122).

Технологія ед'ютейнменту характеризується такими ознаками як: а) акцент на захоплення; б) акцент на розвагу; в) ігровий підхід; г) акцент на сучасність.

Акцент на захоплення означає зацікавленість студента, що призводить до розвитку нових навичок і накопичення знань. Акцент на розвагу є основним мотивом, що викликає задоволення і водночас формує інтерес до процесу навчання, внаслідок чого знімається психологічне навантаження від освітнього процесу. Щодо ігрового підходу, то завдяки універсальності гри відбувається ефективний процес навчання незалежно від віку. Акцент на сучасність зумовлює те, що при використанні актуальних можливостей сучасних технологій, як-от відео-й аудіоматеріали, дидактичні ігри, мобільні застосунки, мультимедійні освітні програми, з'являється можливість максимально залучити студентів до освітнього процесу (Громова та ін., 2020, с. 8).

Характерними ознаками технології ед'ютейнменту є:

- упровадження сучасних форм розваг у систему традиційних організаційних форм навчання, зокрема семінарсько-практичних занять;
- надання студентам знань візуальними засобами, подання інформації в неформальному стилі;
- наявність захоплення як безпосереднього інтересу студента;
- акцент на розвагу з одночасним формуванням стійкого інтересу до учіння й усуненням психологічного дискомфорту від нього;
- залучення гри, завдяки універсальності якої учіння стає ефективнішим;
- використання сучасних технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних, які уможливають максимальне залучення студентів до освітнього процесу (Бігич, 2018, с. 191).

С. Хіврич (2019) зазначає, що ед'ютейнмент – це формат освітнього процесу, в якому освітньо-інформаційний матеріал презентовано із залученням розважальних методик, часто з використанням інформаційних технологій; це одночасно навчання й задоволення цікавості, яке призводить до глибокого захоплення проблемою.

З-поміж основних засобів технології ед'ютейнменту представлено комп'ютерні, настільні й відеоігри, фільми, музику, мультимедійні програми, подкасти, мобільні застосунки тощо. Такі сучасні засоби навчання спроможні підвищити мотивацію, зробити процес отримання знань більш цікавим і захоплюючим. Крім цього, задовольняється одна з потреб сучасного суспільства – отримувати користь від розваг, оскільки під час гри знання набуваються мимовільно. Саме цей аспект виходить на перший план для вирішення найскладніших моментів навчання – як, наприклад, засвоєння складних граматичних правил під час вивчення арабської мови через гру.

Варто зазначити, що термін «ед'ютейнмент» є ширшим, ніж просто гра, оскільки гра в цій технології є лише одним із багатьох захоплюючих способів надання знань. Під цим поняттям мається на увазі все, що навчає й інформує в невимушеній і цікавій формі (Громова та ін., 2020, с. 8).

Як зазначалось вище, одним із основних засобів технології ед'ютейнменту є мобільні застосунки, які перетворилися з продукту, призначеного для розваг, на вагомий та активний інструмент для студентів і викладачів під час навчальної діяльності, особливо для вивчення й викладання іноземної мови. Наразі розробники мобільних застосунків дають досить широку можливість викладачам іноземних мов проявляти свій творчий потенціал і без спеціальних знань у сфері програмування створювати дидактичні ігри, цільові компетентності яких обмежуються лише фантазією безпосередньо автора самої гри.

Однією з таких ігор є Kahoot! – ігрова навчальна платформа для створення інтерактивного контенту, розроблена Норвезьким університетом науки та техніки. Kahoot! може використовуватися як у веб-браузері, так і мобільними пристроями. Платформа є зручним інструментом для створення тестів для поточного або підсумкового контролю, для самостійного навчання або самоконтролю. Існує два режими проходження тестових завдань: класичний (кожен грає сам за себе) і командний (від трьох гравців у команді). Є можливість обрати мову тесту, рівень складності – від простого до складного.

Kahoot! надає можливості подавати навчальний матеріал у форматі гри, тесту або вікторини. Можливості платформи дозволяють подавати у форматі інтерактивних ігор, тестів й опитувань значну частину навчального контенту. Для налагодження зворотного зв'язку зі студентами нові теми навчальної дисципліни можна розглядати у формі простих питань-відповідей, для узагальнення та систематизації інформації – застосувати детальне тестування (Горбань & Скаченко, 2020, с. 70).

Тривалість гри залежить від кількості питань. Темп проходження тесту регулюється таймером із встановленим зворотнім відліком. У середньому таймер пропонує 30 секунд на читання питання, його обдумування й огляд зображення, а потім починає відлік часу, встановлений викладачем на відповідь (20–60 секунд). Відразу після цього на головному екрані з'являється інфографіка про загальну кількість правильних / неправильних відповідей і позначається, яка відповідь була правильною. Алгоритм гри дозволяє студентам відстежувати свої результати у спеціальній таблиці. Нарахування балів у Kahoot! відбувається автоматично та залежить від двох показників: правильності й швидкості відповіді. Чим швидше була обрана правильна відповідь, тим більше балів отримає учасник (Горбань & Скаченко, 2020, с. 70).

У 2019 році Kahoot! увійшов до переліків Top 200 Tools for Learning 2019, Top Tools for Workplace Learning (WPL100) та Top 100 Tools for Higher Education 2019 (EDU100), посівши 21-е, 20-е та 7-е місце відповідно (Top 200 Tools; Top Tools for Learning; EDU100) (Горбань & Скаченко, 2020, с. 70).

На базі згаданого застосунку викладачами кафедри східної філології КНЛУ було створено дві гри з тем “Числівники в арабській мові” та “Котра година?”, які передбачають формування таких компетентностей як навчально-пізнавальна, граматична й орфографічна. Зокрема граматична компетентність, як одна з ключових складових іншомовної комунікативної компетентності (Тарнопольський & Кабанова, 2020, с. 106-107), здійснює безпосередній вплив на рівень володіння іноземною мовою.

Ігри розроблено для студентів I курсу, які вивчають арабську мову в курсі навчальної дисципліни “Практична граматики арабської мови”. Мета цих ігор – закріпити граматичний матеріал, отриманий під час аудиторних занять за темою “Утворення числівників в арабській мові”. Для того, щоб студенти могли скористатися грою, їм не обов'язково завантажувати застосунок. Існує можливість надіслати їм посилання й код доступу.

Зміст гри “Числівники в арабській мові” (рис. 1). Студенту пропонується завдання, в якому потрібно до числівника, написаного цифрами, дібрати правильний відповідник, написаний словами. Наприклад, *٨٧ كيسة* (87 церков) – *سبع وثمانون كيسة*. Кожне питання має задане часове обмеження – від 5 до 240 секунд.

Зміст гри “Котра година?” (рис.2). На екрані зображено циферблат з арабськими цифрами. Студентові потрібно обрати один із двох запропонованих варіантів.



Рис. 1 Гра «Числівники в арабській мові»

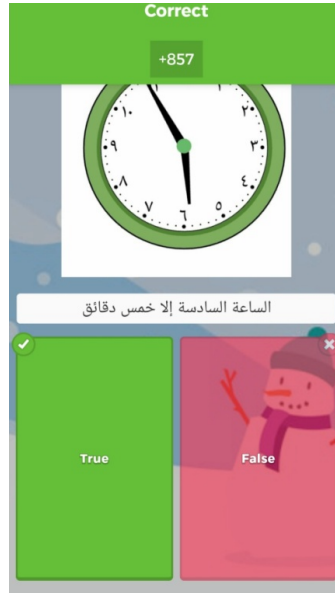


Рис. 2 Гра «Котра година?»

Kahoot! передбачає як безкоштовні, так і платні опції. Зокрема з-поміж безкоштовних опцій є два варіанта запитань: quiz – тест множинного вибору (рис. 3) та true or false – дати відповідь на запитання “Чи правильне твердження?” – альтернативний тест (рис. 4). У грі для відпрацювання узгодження числівників з іменем використано тест множинного вибору, а для відпрацювання теми “Котра година?” потрібно обрати правильне твердження.

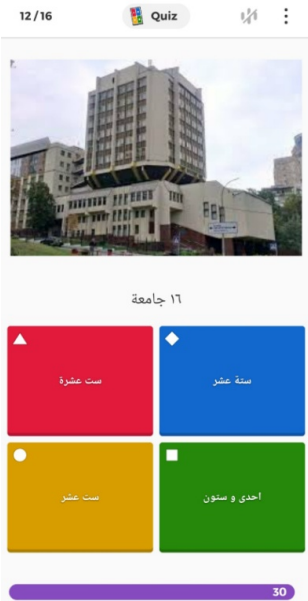


Рис. 3 Тест множинного вибору



Рис. 4 Альтернативний тест

Тестові завдання, навіть при низьких результатах їх виконання студентами, здебільшого не викликають у них таких негативних емоцій, що можуть суттєво знизити позитивну мотивацію до вивчення іноземних мов. Це обумовлено повною об'єктивністю тестового контролю та його прозорістю (Тарнопольський, Кабанова, 2020, с. 107).

Решта питань доступні у платній версії застосунку, проте для вирішення дидактичних завдань таких граматичних ігор однотипність питань має певну користь.

Числівники є однією з найскладніших граматичних тем арабської мови. Така складність зумовлена необхідністю одночасно вирішувати кілька граматичних проблем, зокрема з'ясувати рід обчислюваного; розкласти числівника на розряди, залежно від чого буде змінюватися відмінок обчислюваного; за необхідністю змінювати рід числівника на обернений до обчислюваного тощо.

Така одночасна розумова діяльність гальмує швидкість мовлення, а, отже, потребує певного вирішення. Тому після засвоєння теми студенти вправляються в доведенні мовленнєвих навичок оперування числівниками до автоматизму. Але така діяльність потребує певних волевольних зусиль, а, отже, не завжди сприймається студентами із задоволенням. У цьому випадку дуже при нагоді стають такі засоби навчання як комп'ютерні інтерактивні ігри, за допомогою яких уможлиблюється одночасне вирішення низки освітніх завдань:

- збільшується швидкість читання цифр, які використовуються в арабських країнах;
- багаторазове повторення певних граматичних структур підвищує подальшу швидкість їх побудови в процесі мовленнєвої діяльності;
- студенти із задоволенням долучаються до подібних завдань й активно їх виконують.

Застосунок дає можливість переглянути отримані студентами бали, а також переглянути проблемні питання, тобто показує відсоток правильних і неправильних відповідей на кожне питання гри (рис. 5). Технічні налаштування сервісу дозволяють аналізувати відповіді на питання окремо по кожному студенту, або будувати діаграми успішності всієї академічної групи / аудиторії.



Рис. 5 Звіт про відповіді кожного студента

Кожне питання має часове обмеження, яке викладач задає самостійно, коли створює тестові завдання. Можна обрати час від 5-ти до 240-ка секунд.

Дуже корисною є функція відстеження перебігу гри в режимі реального часу, де можна слідкувати за швидкістю кожного студента та кількістю його правильних відповідей і помилок.

Гри, створені викладачами арабської мови за допомогою застосунку Kahoot!, були апробовані у II семестрі 2021-2022 навчального року на практичних заняттях з дисципліни “Практична граматики арабської мови” для I курсу. Окрім навчальної функції були реалізовані такі функції ігор: самореалізація студента (гра передбачає отримання певних балів за правильні відповіді); діагностична функція (існує можливість переглянути рейтинг студентів за кількістю отриманих балів); розважальна функція.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, використання застосунку Kahoot! як засобу сучасної технології ед’ютейнменту на заняттях з практики усного та писемного мовлення арабською мовою сприяє ефективному формуванню у студентів – майбутніх перекладачів арабської мови навчально-пізнавальної та мовної граматичної компетентностей.

Водночас технологія ед’ютейнменту потребує подальшого як теоретичного, так і практичного дослідження. Подальші наукові розвідки передбачають дослідження інших засобів технології ед’ютейнменту для формування різних складників іншомовної комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. (2017). Ед’ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 4, 119-126.
- Бігич, О. Б. (2018). Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 8, 189-197. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.28.2018.135592>
- Горбань, Ю. І., & Скаченко, О. О. (2020). Досвід використання цифрового інструменту навчання Kahoot! у діяльності бібліотеки університету. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, 5, 66-79.
- Громова, Н. В.; Ковальчук, К. І., & Кулікова, Н. Ю. (Уклад.). (2020). *Ед’ютейнмент як засіб формування цілісного уявлення про природничо-наукову картину світу*. <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/556>
- Крюкова, Є. С., & Америкідзе, О. С. (2019). Гейміфікація навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 67(2), 51-55. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.10>
- Николаєва, С. Ю., Беженар, І. В., Борецька, Г. Е., Британ, Ю. В., Дідух, О. О., Дьячкова, Я. О., Крапчатова, Я. А., Майер, Н. В., Петрусевич, Ю. А., Устименко, О. М., Фабрична, Я. Г., Черниш, В. В., & Ярошенко, О. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх й вищих навчальних закладах*. Ленвіт. <http://rep.knlu.kyiv.ua/xmlui/handle/787878787/272>
- Тарнопольський, О. Б., & Кабанова, М. Р. (2020). *Методика викладання іноземних мов у вищій школі*. Нова книга.
- Хіврич, С. (2019). Використання прийомів ед’ютейнмента на теренах сучасної української освіти та регіональному рівні. В В. М. Шахрай, К. В. Плівачук (Ред.), *Ціннісні засади реалізації ідей нової української школи. Тези науково-практичної конференції* (с. 60-64). КНЗ КОР "КОПОПК".
- Хміль, Л. М., Осадча, Ю. Б., & Кононенко, В. Г. (2018). *Арабська мова. Початковий рівень* (3-тє вид., доповнене та перероблене). Видавничий центр КНЛУ.
- Juma, M. (2018). *Edutainment in Teaching English as a Foreign Language*. <https://bit.ly/3FTnVMD>
- Lin, D., Ganapathy, M., & Manjet, K. (2018). Kahoot! It: Gamification in higher education. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(1), 565-582.

Maesaroh, M., Faridi, A., & Anggani Linggar Bharati, D. (2020). The effectiveness of socratic and kahoot to teach grammar to students with different interest. *English Education Journal*, 10(3), 366-373. <https://doi.org/10.15294/eej.v10i1.36696>

REFERENCES

- Bihych, O. B. (2017). Ed'uitejment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*, 4, 119-126.
- Bihych, O. B. (2018). Tekhnolohii formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Serii Pedahohika ta psykholohiia*, 8, 189-197. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.28.2018.135592>
- Horban', Yu. I., & Skachenko, O. O. (2020). Dosvid vykorystannia tsyfrovoho instrumentu navchannia Kahoot! u diial'nosti biblioteky universytetu. *Ukrains'kyj zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsijnykh nauk*, 5, 66-79.
- Hromova, N.V.; Koval'chuk, K.I.; Kulikova, N.Yu. (Uklad.). (2020). *Ed'uitejment iak zasib formuvannia tsilisnoho uiavlennia pro pryrodnycho-naukovu kartynu svitu*. <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/556>
- Kriukova, Ye. S., & Ameridze, O. S. (2019). Hejmifikatsiia navchannia. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'noosvitnij shkolakh*, 67(2), 51-55. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.10>
- Nikolaieva, S. Yu., Bezhenar, I. V., Borets'ka, H. E., Brytan, Yu. V., Didukh, O. O., D'iachkova, Ya. O., Krapchatova, Ya. A., Majier, N. V., Petrusyevych, Yu. A., Ustymenko, O. M., Fabrychna, Ya. H., Chernysh, V. V., & Yaroshenko, O. V. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh j vyschykh navchal'nykh zakladakh*. Lenvit. <http://rep.knlu.kyiv.ua/xmlui/handle/787878787/272>
- Tarnopol's'kyj, O. B., & Kabanova, M. R. (2020). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u vyschij shkoli*. Nova knyha.
- Khivrych, S. (2019). Vykorystannia pryjomiv ed'uitejmenta na terenakh suchasnoi ukrains'koi osvity ta rehional'nomu rivni. V V.M. Shakhraj, K.V. Plivachuk (Red.), *Tsinnisni zasady realizatsii idej novoi ukrains'koi shkoly*. Tezy naukovo-praktychnoi konferentsii (s. 60-64). KNZ KOR "KOIPOPK".
- Khmil', L. M., Osadcha, Yu. B., & Kononenko, V. H. (2018). *Arabs'ka mova. Pochatkovyj riven'* (3-tie vyd., dopovnene ta pereroblene). Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Juma, M. (2018). *Edutainment in Teaching English as a Foreign Language*. <https://bit.ly/3FTnVMD>
- Lin, D., Ganapathy, M., & Manjet, K. (2018). Kahoot! It: Gamification in higher education. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(1), 565-582.
- Maesaroh, M., Faridi, A., & Anggani Linggar Bharati, D. (2020). The effectiveness of socratic and kahoot to teach grammar to students with different interest. *English Education Journal*, 10(3), 366-373. <https://doi.org/10.15294/eej.v10i1.36696>

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272897>

ОСВІТНЬО-РОЗВАЖАЛЬНЕ ВІДЕО (КОМІЧНІ СЦЕНКИ В ЖАНРІ “МАНДЗАЙ”) ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ

Грикун Ю. О.

yuliia.hrykun@knlu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1967-6284>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 30.11.2022. Дата прийняття до друку 20.12.2022.

Анотація. У статті розглядається застосування освітньо-розважальних відео як одного з ефективних засобів технології ед'ютейнмент під час навчання японського мовлення та вплив гумору на процес навчання. В цьому контексті висвітлюється такий феномен, як японський комедійний жанр “мандзай”, зокрема, питання його походження, еволюції, специфіка японських гумористичних діалогів у даному жанрі, яка також відображає менталітет японців та їхню комунікативну поведінку, та формування лінгвосоціокультурної компетентності у студентів – майбутніх перекладачів на початковому ступені навчання за допомогою вищезазначених засобів. На матеріалі проаналізованих сценаріїв освітньо-розважальних відео у жанрі “мандзай” представлено структуру гумористичних діалогів, показано переваги застосування завдань у вищевказаному жанрі, які роблять навчання японського мовлення ефективнішим.

Ключові слова: технологія “ед'ютейнмент”, освітньо-розважальні відео, гумор, діалог, японський комедійний жанр “мандзай”, лінгвосоціокультурна компетентність, комунікативна поведінка.

Hrykun Yu. Kyiv National Linguistic University

Educational and entertainment video (comic episodes of performance genre of manzai) as a modern method of Japanese teaching

Abstract. Introduction. One of the popular and efficient technologies of teaching foreign languages and cultures in recent time is edutainment technology. It's been considered as the one which brings positive results having as its elements learning, media and play / entertainment. The *purpose* of this article is to research educational and entertainment videos of the Japanese comic performance genre of manzai as an edutainment technology which effectively helps forming communicative and also linguo-sociocultural competence among students of the beginner level particularly majoring in translation. Also our target is to show the main features of mentioned technology and its merits among other ones. **Methods.** Various researches on technology of edutainment have been overviewed to present its representative features. **Results.** In this research educational and entertainment video (comic episodes of the Japanese performance genre of manzai) has been analyzed from the point of view of its structure and linguistic peculiarities and evaluated as a considerable technology to present and to broaden vocabulary of the Japanese language in humorous non-formal way which makes learning more efficient and interesting. It's been also shown as a source to deepen the comprehension of mentality and communicative behavior of the Japanese which helps to form linguo-sociocultural competence. **Conclusion.** Having considered various merits of mentioned above technology we estimate it as the one which is warrant attention during the classes of the Japanese language at the beginner level in particular.

Key words: edutainment technology, educational and entertainment video, humour, dialogue, the Japanese comic performance genre of manzai, linguo-sociocultural competence, communicative behavior.

Постановка проблеми. Останнім часом у галузі викладання іноземних мов і культур з'являється дедалі більше нових технологій навчання, завдяки яким можливо зробити процес іншомовної освіти різноманітнішим й ефективнішим. З-поміж таких технологій виокремимо технологію ед'ютейнмент, що являє собою гібридний жанр, основною ознакою якого є надання знань через візуальні засоби та подання цієї інформації у неформальному стилі, тобто маються на увазі різні види діяльності, включаючи комп'ютерні технології,

за допомогою яких відбувається навчання в ігровій формі на основі гнучких і креативних завдань (Бігич, 2017, с. 121; Corona et al., 2011, р. 409). При цьому використання інтернету та комп'ютерних інформаційних технологій є дуже ефективним, тож користування електронними освітніми ресурсами наразі стає дедалі більш поширеним. Адже завдяки притаманним їм дидактичним властивостям комп'ютерні та інформаційні технології є ефективними для використання з освітніми цілями (Ніколаєва та ін., 2015, с. 39). У такий спосіб використання комп'ютера й інтернету спричинило сильний вплив на освітній процес та при цьому уможливило залучення чисельних засобів технології ед'ютейнмент до процесу навчання, що призвело до радикальної трансформації освітньої парадигми, посиливши зв'язок між процесом навчання, новими медіа-засобами та грою (Banic Zorica, 2014).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технології ед'ютейнмент, яка останнім часом все ширше використовується в процесі навчання іноземних мов і культур, присвячено праці багатьох дослідників, як вітчизняних (А. С. Бац, О. Б. Бігич, В. Є. Загороднюк, Ю. В. Карпенко та ін.), так і зарубіжних (N. Aksakal, M. Banic Zorica, R. Berk, D. Buckingham, G. Cook, F. Corona, C. Cozzarelli, E. Hewitt, M. Juma, E.E. Makarius, Z. Okan, C. Palumbo, F. Perrotta, E.T. Polcini, M. Sibilio, D. Tatsuki та ін.). Загалом дослідники акцентують, що ця технологія варта уваги й застосування під час освітнього процесу для різних вікових категорій (учнів, студентів), оскільки приносить позитивні результати.

Методика навчання японської мови в Україні представлена науковими працями О. Асадчих, О. Блик, Т. Бондарчук, В. Голубець, Г. Михайлюк, О. Озерської, О. Покровської, Т. Свердлової та ін. Однак питання використання засобів технології "ед'ютейнмент" у процесі навчання японської мови наразі привертають увагу небагатьох українських дослідників-япозознавців. Так, О. Асадчих і Т. Перелома досліджували поліфункціональне використання цифрових застосунків, з-поміж яких також є такі, що кваліфікуються як засоби технології ед'ютейнменту, зокрема, "Kahoot", "Quizizz" (Асадчих, 2017; Асадчих & Перелома, 2021).

Таким чином, проблема формування у студентів – майбутніх перекладачів японської мови комунікативної компетентності з використанням технології ед'ютейнменту, а саме освітніх відео в японському комедійному жанрі "мандзай", ще не була досліджена. Однак зазначимо, що останнім часом він привертає увагу японських викладачів, насамперед, тих, хто викладає японську мову іноземним студентам (М. Секігучі, Д. Спейн, К. Суемацу й ін.), оскільки, як було помічено, вправи з елементами японського комедійного жанру "мандзай" підвищують ефективність занять.

Мета статті – дослідити освітньо-розважальні відео у жанрі "мандзай" як засіб технології ед'ютейнменту, який сприяє ефективному формуванню комунікативної, зокрема лінгвосоціокультурної, компетентності у студентів – майбутніх перекладачів на початковому ступені вивчення японської мови, визначити основні характеристики цього засобу навчання, переваги використання з-поміж інших засобів та методичний потенціал.

Виклад основного матеріалу. Сучасна методика навчання іноземних мов і культур пропонує низку різноманітних визначень технології "ед'ютейнмент". Зупинимося на кількох репрезентативних, на наш погляд. Так, технологію ед'ютейнмент можна розглядати як презентацію інформативного або освітнього матеріалу в розважальному стилі (edutainment), яка поєднує використання різноманітних засобів (звуку, анімації, відео, письма, зображення). Це вид діяльності, під час якої учні / студенти розважаються і навчаються водночас (Druin and Solomon 1996) (цит. за: Aksakal, 2015). Інакше кажучи, технологію ед'ютейнменту можна кваліфікувати як системне поєднання навчання та розваг (Бац, 2021). Як зазначають італійські дослідники Ф. Корона, К. Коцареллі, К. Палумбо та М. Сібіліо, мультимедійні засоби й технології уможливають встановлення нового балансу всередині дидактичної й освітньої систем, оскільки уможливають комбінування динамічного підходу до дидактичних процесів зі знаннями, якими необхідно оволодіти (Corona et al., 2013, с. 14). А розваги (fun activities) розглядаються як такі, що можуть підвищити здатність робити індуктивні судження /

міркування, вирішувати проблемні питання, а також підвищити рівень взаємодії студентів (Conklin 2012) (цит. за: Makarius, 2017). До того ж, використання саме відеоконтенту має низку переваг. Р. Берк виокремлює 20 таких переваг. Однак ми виокремимо лише значущі, на наш погляд, як-то підвищення інтересу й концентрації уваги студентів, запам'ятовування матеріалу, розвиток креативності й уяви, створення візуальних образів, що запам'ятовуються, генерування потоку ідей, бажання вивчити матеріал глибше, джерело натхнення та мотивації для студентів (Berk, 2009, p. 2).

Особливо це вважаємо вагомим для формування мовленнєвої компетентності, зокрема, на початковому ступені вивчення японської мови. Принагідно зауважимо, що мовленнєва комунікація, якої ми навчаємо студентів, є не тільки мовно, але й національно-культурно обумовленою як у своєму вербальному, так і у невербальному аспекті (Тарнопольський & Кабанова, 2019, с. 30).

Розглянемо детальніше такий засіб технології ед'ютейнменту як освітні відео в японському комедійному жанрі “мандзай”. Зазначимо, що гумор є невід'ємною частиною викладання іноземної мови, що сприяє ефективнішому навчанню студентів. Так, група дослідників Н. Лешньова, Л. Павлова та О. Сергеева відзначають, що гумор може приймати різні форми та виконувати різні психологічні функції в сучасному суспільстві. В університеті гумор допомагає навчанню двома засобами: безпосередньо, через емоційну сферу і стимуляцію процесу пізнання, й опосередковано, шляхом створення більш гостинної атмосфери, яка, в свою чергу, допомагає успішно отримувати знання. Гумор потужно впливає на розумову діяльність і, отже, поліпшуючи здатність до мимовільного запам'ятовування, викликає свого роду рефлексивну орієнтацію на новизну. Більш того, гумор – це експрес-метод психологічної релаксації на заняттях (Лешньова та ін., 2020). До того ж, як слушно зауважує Г. Кук, завдяки залученню до процесу навчання такого прийому, як гра слів / жарти, виховуються необхідна уява та змога до адаптування, і в такий спосіб досягається побудова рівних (без ускладнень) міжособистісних відношень, що є однією з практичних цілей заняття. Тож, можна вважати, що жарти / глузування також є одним з вагомих складників використання мови та є вартими того, щоб навчали їх (Cook, 2000) (цит. за: Sekiguchi, Spain, 2020, p. 47).

Як зазначають М. Брайс і Х.Катаяма, сміх являє собою складний процес, який можна визначити як високочутливий, притаманний людині, який містить такі амбівалентні елементи, як спонтанність і перформативність, наївність і тактику. З іншого боку, сміх може показувати не лише веселу ситуацію / атмосферу, а й сприяти певною мірою віктимізації об'єкту, поставивши його в скрутне становище. Гумористичний дискурс часто має сильне культурне забарвлення у межах тексту і ситуації його вираження. Останнє дуже корелює з японським гумористичним дискурсом через те, що він формувався в країні острівного положення, а також базується на такій особливості японської мови як уникнення прямих висловлювань (Тояма, 1976) (цит. за: Вгусе and Katayama, 2009). Сміх має соціокультурне і психологічне підґрунтя. В японському гумористичному дискурсі дуже важливою є відповідність ситуації (Вгусе and Katayama, 2009).

Розглянемо докладніше “мандзай”¹ – японський комедійний жанр, який детальніше висвітлює специфіку гумору японців. Вважається, що цей жанр зародився в Японії ще у добу Хейан (VIII–XII ст.), розвивався і зазнав певних трансформацій упродовж століть. У жанрі “мандзай” виступають дуети акторів “мандзайші” (яп. 漫才師), в яких один виконує роль

¹“Мандзай” / 漫才 (досл. “комедійний талант”) і “манга” / 漫画 (комікси, досл. “комічні картинки”) у сучасному ієрогліфічному написанні мають спільний ієрогліф “漫” (“man”), одне із значень якого “комічний, смішний”. Вважається, що обидва жанри зародилися наприкінці епохи Хейан (12 ст.), проте сучасна версія написання “мандзай” з ієрогліфом 漫 (“man”) оформилася на початку епохи Шьова (1926-1989), коли “мандзай” став осучаснюватися і коли також були популярні “манга” (漫画), тобто у цих жанрів з'явився спільний елемент – ієрогліф 漫 (“man”) (漫才はいつから愛され続けているのか).

“цуккомі” (яп. 突っ込み/ *tsukkomi* – досл. “той, хто підколює, бере на кпини”) – серйозного, прямолінійного прагматика, який кепкує над своїм напарником “боке” (яп. 呆け/ *boke* – досл. “беззь”, “нетяма”). І такий розподіл ролей зберігається й донині. Більшість жартів ґрунтується на взаємному “непорозумінні”, подвійному сенсі, каламбурах і грі слів. Раніше виступи відбувалися в традиційному стилі з використанням таких музичних інструментів, як барабан та шямісен, з піснями, танцями. Однак на початку епохи Шьова (1926–1989) з’явилися дуети, які зробили акцент саме на жартівливому діалозі, що врешті-решт стало популярним стилем виконання. Близько 1980 р. на японському телебаченні розпочався бум комедійного жанру “мандзай” (お笑いの代名詞、漫才の歴史; 漫才; 漫才はいつから愛され続けているのか). Також прослідковується зв’язок популярності “мандзаю” з економічною ситуацією: друга половина 60-х рр. XX ст. – рецесія в економіці, що до того моменту зростала; друга половина 80-х рр. XX ст. – фінансова бульбашка; початок 2000-х рр. – так звана бульбашка доткомів, а також період застою в японській економіці, що охоплює період з 1990-х до 2020-х рр. Також цей період називають “失われた30年” (досл. з яп. “втрачене тридцятиліття”) – усі вищевказані етапи, що переживало японське суспільство, були тісно пов’язані з “мандзай”-бумом, оскільки саме в період економічної рецесії або стагнації, загального занепаду настрою виникає природна потреба у сміху.



Рис. 1. Еволюція комедійного жанру “мандзай”:
 епоха Хейан, XII ст. (ліворуч) – сучасність (праворуч) (お笑いの代名詞、漫才の歴史)

М. Брайс і Х. Катаяма наголошують, що в японському комедійному дискурсі “мандзай” існує певна набута схема гумористичної комунікації, обумовлена культурою. Цікавою особливістю також є те, що глядачі немовби стають “спільником” одного з учасників гумористичної сценки. Річ у тім, що сценкам у жанрі “мандзай” властивий “ритуал висміювання”. Хоча вони являють собою діалоги між “боке” (наївним, дивним, під час нетямущим учасником) і “цуккомі” (тим, хто глузує з “боке”), проте “цуккомі” також паралельно розмовляє з аудиторією – повідомляє глядачам, які насолоджуються спостереженням за ними, щось стосовно свого діалогу з напарником. Глядачі, в свою чергу, можуть мати чисельні ролі (“боке”, “цуккомі” й власне глядацька аудиторія) й переживати емоції. В той час, коли глузують з “боке”, вони є “виконавцем” і “жертвою”. Традиційно ці ролі є закріпленими за учасниками дуету, хоча останнім часом вони можуть обмінюватися ролями. В жанрі “мандзай” глядацька аудиторія позиціонується як адресат сценки, або ж як “авторизовані підслухувачі” (“ratified overhearers”), тобто чий дії схвалено ведучими гумористичного діалогу (Гоффман, 1981) (цит. за: Вгусе and Katayama, 2009, р. 125, 128). До речі, трапляється, що глядачів також залучають до цього діалогу.

Розглянемо схему, за якою зазвичай розгортається діалог у жанрі “мандзай”. “Прагматик” і “нетяма” розпочинають гумористичний діалог, який аудиторія слухає або з позиції одного з його учасників, або з позиції “авторизованих підслухувачів”. Залучення глядацької

аудиторії до діалогу відбувається на певному етапі. Для відмежування себе від глядачів учасники дуету використовують певні мовленнєві кліше. Зазвичай учасники “мандзай” звертаються один до одного у неформальному стилі мовлення, а також використовують діалектні вислови – у такий спосіб вони показують свої товариські відносини, тобто демонструють японський принцип “учі” (“свої”, а саме учасники дуету як група близьких людей) – “сото” (“чужі”, а саме глядацька аудиторія як група, що протиставляється першій). Іноді учасники дуету “залучають” до своєї групи (групи “учі”) глядачів, звертаючись до них у неформальному стилі мовлення або використовуючи діалектні висловлювання, і “вилучають” з групи, переводячи їх у групу “сото”, звертаючись до них у формальному стилі (Bryce and Katayama, 2009, p. 128). Отже, показники рівня ввічливості та вживання діалектизмів у цьому випадку є показниками належності до групи “свої” (“учі”) або “чужі” (сото).

Щодо вживання діалектних форм, то в гумористичних діалогах “мандзай” здебільшого вживається кансайський діалект² з тієї причини, що в гумористичних дуетах багато вихідців з регіону Кансай, що має свою культурну специфіку, а також висловлювання кансайського діалекту сприймаються як кумедніші на противагу стандартному мовленню. Тож вони вважаються вдалим інструментом для досягнення комічного ефекту.

Розглянемо розважальні освітні відео в комедійному жанрі “мандзай”, створені японськими викладачами за обміном Рюджі Накагава та Масато Хаякава (“Hyogo Prefectural Government Cultural Centre, Австралія, 2014 р.), які самі написали сценарії та виконали ці епізоди на сцені як дует “Hyogo boys” (Хіого – префектура в регіоні Кансай у західній частині острова Хоншю). Тематика сценок відповідає чинній програмі початкового ступеня вивчення японської мови (“Улюблена їжа” (“Favourite food”), “Напрямки” (“Directions”), “Хобі” (“Hobbies”), “Прогноз погоди” (“Weather report”) тощо). Оскільки від початку цей контент був розрахований на австралійських (англійськомовних) студентів, які вивчають японську мову, назви комічних епізодів та коментарі / звертання до глядачів подано англійською мовою. Однак, на наш погляд, для українських студентів-початківців вищевказані відео є вартими перегляду, оскільки здебільшого рівень сформованості їхньої англійськомовної комунікативної компетентності не є перешкодою для сприйняття вищезазначених відео.

Загалом усі створені японськими викладачами освітні відео у жанрі “мандзай” мають такі спільні риси: 1) структура комічного діалогу (певний підбір фраз, певний порядок подачі матеріалу); 2) учасники дуету завжди дотримуються своїх ролей, що є традиційним для жанру “мандзай”: “боке” (“нетяма”, з якого глузують) – пан Хаякава (виступає з метеликом, який надає його образу легковажності й кумедності), “цуккомі” (серйозний прагматик) – пан Накагава (носить окуляри, які також можуть бути одним з атрибутів серйозної людини у сценках “мандзай”); 3) для створення та передачі японської атмосфери вони одягнені у хантен (традиційна японська робоча накидка), на якому, окрім їхніх прізвищ, є напис “あいたい兵庫” (досл. “Хіого, з яким хочеться зустрітися / побачитися” (*обидва викладачі є уродженцями префектури Хіого, регіон Кансай, і популяризують не лише японську мову, а й культуру свого регіону, включаючи діалектні висловлювання)).

² Кансайський діалект – діалект японської мови, розповсюджений у регіоні Кансай у західній частині острова Хоншю, що об’єднує префектури Осака, Кіото, Хіого, Нара, Вакаяма. У кожній з цих місцевостей говірки дещо відрізняються, проте загалом їх можна об’єднати у кансайський діалект.



Фото 2. Дует “Hyogo boys”: Масато Хаякава (“боке”, ліворуч) та Рюджі Накагава (“цуккомі”, праворуч) (фото з сайту: <https://bit.ly/3icYQDql>)



Фото 3. Сценка “мандзай” “Say before eating” (“Що треба сказати перед прийомом їжі”)

Проаналізувавши сценарії серії освітньо-розважальних відео в жанрі “мандзай” від викладачів японської мови для іноземців М. Хаякава та Р. Накагава, окреслимо особливості їхньої структури:

1. Діалоги розпочинаються стандартно фразою привітання **どうも、「Hyogo boys」** **です。よろしくおねがいます。** / *Doumo, Hyogo boys desu. Yoroshiku onegai shimasu.* (Вас вітає дует “Хіого бойз!”), яку обидва “мандзайші” (“цуккомі” і “боке”) промовляють разом.

2. Обмін репліками (“цуккомі” – “боке”) щодо того, що японська мова є складною, але цікавою (діалог розпочинає “цуккомі”).

3. “Цуккомі” розпочинає ознайомлення з темою діалогу, тобто представляє лексичний матеріал, опрацьований у цьому уроці (“We’ve just learned...” / “Ми щойно вивчили...”), і пропонує “боке” попрактикуватися у вживанні тематичного висловлювання.

4. Відбувається комічний діалог завдяки тому, що “боке” постійно щось розуміє по-своєму або “перекручує”. Цей прийом не лише додає гумору, а й дозволяє ввести іншу лексику, яка безпосередньо не відноситься до заданої теми або віддалено асоціюється з нею за певним критерієм (наприклад, *のみもの/nomimono* / напій і *しょうゆ/shoyu* / соєвий соус (лексичні одиниці, що належать до групи “Рідина”) або *いただきます/itadakimasu* / *いってきます/itte kimasu* / *いらっしやい/irasshai* / тощо (лексичні одиниці, що належать до групи “Привітання”)). Діалог розгортається завдяки чисельним “спробам” “боке” правильно відповісти на запитання “цуккомі” (ключова фраза / питання уроку), що часом супроводжується емоційною реакцією «цуккомі»: **なんでやねん?** / *Nan de ya nen?* / Що ти таке кажеш? (типова фраза з кансайського діалекту для “мандзай”), а також поясненням «цуккомі» нових лексичних одиниць, які вжив “боке”. Фраза **なんでやねん?** / *Nan de ya nen?* вживається в діалозі двічі-тричі і є ніби-то “відмежовувачем” частин діалогу, в кожній з яких після ключової фрази / запитання подається нова лексика. В такий спосіб можна виокремити певну кількість “блоків”, з яких побудовано діалог (зазвичай, таких блоків 3-4).

5. Завершальні фрази діалогу: **もうええわ!** / *Mou ee wa!* (Все! Досить!), які також з кансайського діалекту (з одного боку, є емоційною реакцією, щоб щось припинити (у даному випадку розмову з “нетямюю”), з іншого – типовою завершальною фразою для діалогів у жанрі “мандзай”), що маркує останній блок діалогу. Фінальною фразою є фраза подяки **どうも、ありがとうございます!** / *Doumo arigatou gozaimashita!* / Дуже дякуємо! (промовляють разом).

Отже, перший і другий пункти кваліфікуємо як стандартний початок діалогів; третій пункт – перехід до подачі матеріалу; четвертий пункт – власне розмова, що складається з кількох блоків, які маркує ключова фраза уроку / запитання як маркер початку і фраза-діалектизм **なんでやねん?** / *Nan de ya nen?*/ Що ти таке кажеш? як маркер завершальної частини блоку; п’ятий пункт – власне завершення діалогу фразами **もうええわ!** / *Mou ee wa!* “Все! Досить!” (фраза “цуккомі” після останнього блоку) та **どうも、ありがとうございました!** / *Doumo arigatou gozaimashita!* / Дуже дякуємо! (“цуккомі” і “боке” промовляють разом).

Також зауважимо, що в розмові, окрім початкових і завершальних, з’являються ключові фрази та нові лексичні одиниці, які підлягають вивченню, і слугують зоровою опорою. Фрази записано японською абеткою хіраганою (іншомовні слова – катаканною) з огляду на те, що студенти на початковому ступені вивчення японської мови ще недостатньо володіють ієрогліфічним письмом. До того ж, поява у відео ключових фраз і нових лексичних одиниць сприяє поліпшенню їх запам’ятовування, оскільки одночасно задіюються слуховий і зоровий канали сприйняття. Крім того, ключова фраза (за темою відео) з’являється в діалозі декілька разів і є маркером початку кожного його блоку. Тобто кожен блок основної частини діалогу загалом починається із ключової фрази уроку та закінчується емоційною фразою **なんでやねん?** / *Nan de ya nen?*/ Що ти таке кажеш? або **もうええわ!** / *Mou ee wa!* “Все! Досить!”, якщо цей блок є завершальним.

Отже, такий діалог ініціюється “цуккомі”, який намагається навчити “боке” корисних висловів японською мовою, а завдяки особливій реакції “боке” уможливується розширення кола виучуваної лексики. Інакше кажучи, в проаналізованих нами діалогах у жанрі “мандзай” “цуккомі” виконує роль учителя, а “боке” – учня, часто-густо нетямущого. Тобто фактично цей діалог є навчальною розмовою вчителя й учня, але в комедійній / гумористичній інтерпретації. До того ж, під час розмови здебільшого “боке” звертається до глядачів або нібито потребує схвалення, або демонструючи свою обізнаність, або надаючи певну інформацію чи пояснюючи свою позицію. Наприклад, звертаючись до глядачів, “боке” їх інформує, що “соевий соус є важливим для японців” або “*Itte kimasu*” ми говоримо, коли виходимо з дому” тощо. Хоча у сценках “мандзай”, як ми зазначали вище, зазвичай “цуккомі” коментує розмову для глядачів (ніби ведучи паралельну розмову з аудиторією). Однак “цуккомі” також дає певні інструкції, як, наприклад, що перед тим, як сказати “*Itadakimasu*”, треба скласти долоні разом. У такий спосіб подається інформація, яка розширює знання про життя японців, а отже, сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетентності. Зауважимо, що це є ілюстрацією того, що спілкування тією чи іншою мовою передбачає певну специфіку комунікативної поведінки, яка реалізується через певні стандарти такої поведінки, які виникають протягом історичного розвитку в кожній соціокультурній мовній спільноті та відрізняються від аналогічних стандартів в інших соціокультурних мовних спільнотах (Гарнопольський & Кабанова, 2019, с. 29). Так, у діалозі “*Itadakimasu* / Що треба казати перед прийомом їжі” додатково представлено серію висловлювань-привітань (з поясненнями), що не стосуються їжі, однак які є вживаними у повсякденному житті японців (*tadaima, itte kimasu, irasshai*). До того ж, те, що “боке” намагається привернути увагу глядачів, щоб вони «зайняли його бік» чи проявили до нього симпатію, тобто стали його групою “учі” (“свої”), також є вагомим для сценок у жанрі “мандзай” як його традиційна риса.

Використовуючи висвітлений нами алгоритм побудови діалогу, вбачаємо доцільним дати студентам завдання створити власні діалоги в комедійному жанрі “мандзай” на задані теми. При цьому обов’язковим є використання фраз:

1. どうも、...です。よろしくおねがいします。 / *Doumo, ... desu. Yoroshiku onegai shimasu.* (Вас вітають ...!) – як початкових фраз (промовляються обома учасниками діалогу).

2. **なんでやねん?** / *Nan de ya nen?* / Що ти таке кажеш? / *або стандартний варіант: なにいつてるの? / *Nani itteru no?* – як фразу-розмежувач блоків діалогу (використовується «цуккомі»).

3. **もうええわ!** / *Mou ee wa!* «Все! Досить!» ? / *або стандартний варіант: もういいわ! (もういいいよ)! / *Mou ii wa! (Mou ii yo!)* – як фразу, що завершує останній блок діалогу (використовується «цуккомі»).

4. **どうも、ありがとうございました!** / *Doumo arigatou gozaimashita!* / Дуже дякуємо! – як завершальну фразу всього діалогу (промовляється обома його учасниками).

Отже, освітньо-розважальні відео в комедійному жанрі “мандзай” для навчання японської мови особливо на початковому ступені вважаємо дуже ефективними. М. Секігучі та Д. Спейн, які описують використання таких творчих вправ, як створення діалогів у жанрі “мандзай”, для іноземних студентів, що вивчають японську мову в університеті Цукуба (Японія), на середньо-вищому рівні, також зазначають, що робота в парах суттєво допомагає розвинути не лише імпровізаційні, але й невербальні комунікативні здібності (Sekiguchi, Spain, 2020, с. 45). Цікавим був також досвід презентацій інтерв’ю у жанрі “мандзай” в університеті Тохоку (Японія) (Manzai, 2021). Метою заходу “International Co-learning class”, що відбувся 14 липня 2021 р. під керівництвом проф. К. Суемацу, і в якому брали участь японські студенти та студенти-іноземці, було акцентувати міжкультурні непорозуміння, підкреслити культурні розбіжності під час комунікації, але в гумористичній формі – засобами комедійного жанру “мандзай”.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, використання гумористичних діалогів “мандзай” у навчанні японської мови видається доцільним з багатьох окреслених вище причин: 1) гумористична атмосфера сприяє кращому сприйманню й запам’ятовуванню лексики; 2) тривалість відео – в середньому близько 3-х хвилин, що не переобтяжує увагу студентів і подає тему у концентрованому вигляді; 3) окрім стандартних висловлювань, що використовуються в конкретній ситуації мовлення, є можливість опанувати інші (не зовсім дотичні до теми) лексичні одиниці й висловлювання завдяки побудові гумористичного діалогу, а саме репліки “боке” (“нетями”), який постійно перепитує або відводить розмову в інше русло; 4) наявність зорової опори (ключові фрази та лексичне наповнення діалогів, записаних японськими абетками хіраганою та катаканою) сприяє кращому запам’ятовуванню навчального матеріалу; 5) уможливорюється опанування фраз з кансайського діалекту; 6) завдяки особливій композиції діалогу студенти можуть проявити креативність, а також опанувати більший обсяг лексики, якщо на занятті дати завдання укласти діалоги міні-групам студентів і для кожної з них виокремити тему; 7) діалог, побудований на особливих принципах японського суспільства “учі” (свої) – “сото” (чужі), є відбиттям японського менталітету, що надає можливість вчитися розуміти атмосферу, в якій відбувається акт комунікації – все зазначене вище є ключовим для розуміння японських мовців.

З огляду на описані вище переваги освітньо-розважальні відео у комедійному жанрі “мандзай” та завдання в створенні власних діалогів у цьому жанрі вважаємо ефективним і неординарним засобом для формування як мовленнєвої, так і лінгвосоціокультурної компетентностей на заняттях японської мови. Зважаючи на велику лінгвосоціокультурну цінність освітньо-розважальних відео у комедійному жанрі “мандзай”, наші подальші наукові розвідки передбачають їх дослідження як засобів технології навчання японської мови “Діалог культур”.

ЛІТЕРАТУРА

Асадчих, О. В. (2017). Сучасний стан навчання японської мови для академічних цілей в мовних ВНЗ України. *ScienceRise. Pedagogical Education, 1(9)*, 4–8. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.91032>

- Асадчих, О. В., & Перелома, Т. С. (2021). Поліфункціональне використання цифрових додатків у процесі навчання майбутніх філологів-орієнталістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 81(1), 154–166.
- Бац, А. С. (2021). Ед'ютейнмент як спосіб підвищення мотивації студентів у вивченні іноземної мови. *Вісник Національного технічного університету “ХПІ”. Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*, 1, 52-57. <https://bit.ly/3ZbQCfo>
- Бігич, О. Б. (2017). Ед'ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*, 4, 119-126.
- Карпенко, Ю. В. (2022). Гра 'Jeopardy!' як засіб технології ед'ютейнмент для формування перекладацької компетентності у студентів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія “Педагогіка та Психологія”*, 36, 60-68. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.36.2022.262055>
- Лешньова, Н., Павлова, Л., & Сергеева, О. (2020). Заняття, орієнтовані на використання гумору: важливі питання. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 47, 58-63.
- Ніколаєва, С. Ю., Беженар, І. В., Борецька, Г. Е., Британ, Ю. В., Дідух, О. О., Дьячкова, Я. О., Крапчатова, Я. А., Майер, Н. В., Петрусевич, Ю. А., Устименко, О. М., Фабрична, Я. Г., Черниш, В. В., & Ярошенко, О. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх й вищих навчальних закладах*. Ленвіт. <https://bit.ly/3vDsbKz>
- Тарнопольський, О. Б., & Кабанова, М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Університет імені Альфреда Нобеля.
- Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232-1239. <https://www.researchgate.net/publication/277964389>
- Banic Zorica, M. (2014). Edutainment at the higher education as an element for the learning success. In *Proceedings of 6th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain (pp. 4089-4097). <https://bit.ly/3WjY1aT>
- Berk, R. A. (2009). “Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU” in the college classroom”. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Bryce, M., & Katayama, H. (2009). Performativity of Japanese Laughter. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 6 (9), 125-132.
- Corona, F., Cozzarelli, C., Palumbo, C., & Sibilio, M. (2013). Information technology and edutainment: Education and Entertainment in the age of interactivity. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4, 12-18.
- Corona, F., Perrotta, F., Polcini, E. T., & Cozzarelli, C. (2011). The new frontiers of edutainment: The development of an educational and socio-cultural phenomenon over time of globalization. *Journal of Social Science*, 7, 408-411. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.408.411>
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford University Press.
- Farlex. (n.d.). Edutainment. In *The Free Dictionary*. <https://www.thefreedictionary.com/edutainment>
- Makarius, E. E. (2017). Edutainment: Using technology to Enhance the Management Learner Experience. *Management Teaching Review*, 2(1), 4-91. <https://doi.org/10.1177/2379298116680600>
- Manzai : Presentations for International Co-learning Classes [Report]. (2021). <https://bit.ly/3GGqjGZ>
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34, 255-264.
- Sekiguchi, M., & Spain, D. (2020). Creative Instruction Using Manzai in the Upper-intermediate Japanese Language Classroom /グローバルコミュニケーション教育センター 日本語教育論集 第35号
- お笑いの代名詞、漫才の歴史 / “Мандзай” – втілення сміху: історія жанру https://www.homemate-research-hall.com/useful/13181_hall_073/
- 漫才/ Жанр “мандзай”. <https://en.wikipedia.org/wiki/Manzai>

漫才はいつから愛され続けているのか / Відколи “мандзай” став улюбленим жанром?
<https://bit.ly/3Gb0wX9>

REFERENCES

- Asadchykh, O. V. (2017). Suchasnyj stan navchannia iapons'koi movy dlia akademichnykh tsilej v movnykh VNZ Ukrainy. *ScienceRise. Pedagogical Education*, 1(9), 4–8. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.91032>
- Asadchykh, O. V., & Pereloma, T. S. (2021). Polifunktsional'ne vykorystannia tsyfrovyykh dodatkov u protsesi navchannia majbutnykh filolohiv-orientalistiv. *Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannia*, 81(1), 154–166.
- Bats, A. S. (2021). Ed'utejment iak sposib pidvyschennia motyvatsii studentiv u vyvchenni inozemnoi movy. *Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu “KhPI”. Seriya: Aktual'ni problemy rozvytku ukrains'koho suspil'stva*, 1, 52-57. <https://bit.ly/3ZbQCfo>
- Bihych, O. B. (2017). Ed'utejment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya Pedahohika*, 4, 119-126.
- Karpenko, Yu. V. (2022). Hra 'Jeopardy!' iak zasib tekhnolohii ed'utejment dlia formuvannia perekladats'koi kompetentnosti u studentiv. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriya “Pedahohika ta Psykholohiia”*, 36, 60-68. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.36.2022.262055>
- Lieshn'ova, N., Pavlova, L., & Serheieva, O. (2020). Zaniattia, oriietovani na vykorystannia humoru: vazhlyvi pytannia. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 47, 58-63.
- Nikolaieva, S. Yu., Bezhenar, I. V., Borets'ka, H. E., Brytan, Yu. V., Didukh, O. O., D'iachkova, Ya. O., Krapchatova, Ya. A., Majier, N. V., Petrusevych, Yu. A., Ustymenko, O. M., Fabrychna, Ya. H., Chernysh, V. V., & Yaroshenko, O. V. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahal'noosvitnikh j vyschykh navchal'nykh zakladakh*. Lenvit. <https://bit.ly/3vDsBKz>
- Tarnopol's'kyj, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyschij shkoli*. Universytet imeni Al'freda Nobelja.
- Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232-1239. <https://www.researchgate.net/publication/277964389>
- Banic Zorica, M. (2014). Edutainment at the higher education as an element for the learning success. In *Proceedings of 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain* (pp. 4089-4097). <https://bit.ly/3WjY1aT>
- Berk, R. A. (2009). “Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU” in the college classroom”. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Bryce, M., & Katayama, H. (2009). Performativity of Japanese Laughter. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 6 (9), 125-132.
- Corona, F., Cozzarelli, C., Palumbo, C., & Sibilio, M. (2013). Information technology and edutainment: Education and Entertainment in the age of interactivity. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4, 12-18.
- Corona, F., Perrotta, F., Polcini, E. T., & Cozzarelli, C. (2011). The new frontiers of edutainment: The development of an educational and socio-cultural phenomenon over time of globalization. *Journal of Social Science*, 7, 408-411. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.408.411>
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford University Press.
- Farlex. (n.d.). Edutainment. In *The Free Dictionary*. <https://www.thefreedictionary.com/edutainment>
- Makarius, E. E. (2017). Edutainment: Using technology to Enhance the Management Learner Experience. *Management Teaching Review*, 2(1), 4-91. <https://doi.org/10.1177/2379298116680600>
- Manzai* : Presentations for International Co-learning Classes [Report]. (2021). <https://bit.ly/3GGqjGZ>
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34, 255-264.

Sekiguchi, M., & Spain, D. (2020). Creative Instruction Using Manzai in the Upper-intermediate Japanese Language Classroom /グローバルコミュニケーション教育センター 日本語教育論集 第35号

お笑いの代名詞、漫才の歴史 / “Mandzaj” – vtilennia smikhu: istoriia zhanru
https://www.homemate-research-hall.com/useful/13181_hall_073/

漫才 / Zhanr “mandzaj”. <https://en.wikipedia.org/wiki/Manzai>

漫才はいつから愛され続けているのか / Vidkoly “mandzaj” stav uliublenym zhanrom?
<https://bit.ly/3Gb0wX9>

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 378.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272900>

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Мельник А. І.

alla-i@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-1225>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 29.11.2022. Дата прийняття до друку 20.12.2022.

Анотація. Увиразнено сутність понять “змішане навчання” та “дистанційне навчання” й акцентовано на важливості їх осмислення в сучасних умовах, зокрема в умовах воєнного стану. Стверджено, що всі складові змішаного навчання (традиційне навчання; дистанційне навчання; самостійне навчання) перебувають у відношеннях матричної залежності, а це означає, що будь-який окремих складник пов’язаний з рештою складників. До прикладу, якщо при значній частці використання дистанційного навчання втрачається середовище реального особистісного спілкування, оскільки воно здійснюється або в електронному інформаційно-освітньому середовищі засобами обміну повідомлень, або через систему веб-конференцій, вебінарів, відеозв’язку, то змішане навчання виправляє цей недолік, оскільки передбачає безпосередній контакт зі студентом і групою студентів. Обґрунтовано, що, якщо змішане навчання як нова технологія не може з’явитися саме по собі і не може існувати в чистому вигляді, а має бути гнучкою системою дистанційного навчання, то на часі вивчення стану та проблем використання елементів останнього в умовах воєнного стану. Досліджено особливості й технологічні переваги дистанційного навчання, відображено його слабкі сторони, які можна нівелювати за рахунок активного використання моделей змішаного навчання. Виснувано, що дистанційне навчання має багато проблем, що стосуються відносин у площині “викладач-студент”, та його якість погіршилась після початку повномасштабного вторгнення росії, яке унеможливило не тільки аудиторне навчання, а й обмежило можливості проведення дистанційних занять у синхронному режимі. Проведене опитування студентів показало, що найкращі способи розв’язання проблем дистанційного навчання в сучасних умовах є одержання навчальної інформації в змішаному (синхронно-асинхронному) режимі, обов’язкове проведення фільмування занять і надання спільного доступу до них або до конспектів, проведення контролю знань в асинхронному режимі, зменшення обсягу самостійної роботи студентів і налагодження комунікації між викладачем та студентами задля швидкого інформування про відміну, перенесення чи відпрацювання заняття.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, воєнний стан, здобувач вищої освіти, змішаний (синхронно-асинхронний) режим.

Melnyk A. Kyiv National Linguistic University

Problems of using elements of distance learning under martial law

Abstract. Introduction and purpose. The essence of the notions “blended learning”, “distance learning” has been emphasized, and the importance of their understanding in the realm of modern conditions (particularly under martial law) has been highlighted. We consider to assert that all components of blended learning are in the relations of matrix dependence, where any individual component is related to the rest of the components. For instance, if a significant proportion of the use of distance learning loses the environment of real personal communication, as it is carried out either in the electronic information and educational environment by means of messaging, or through the system of web conferencing, webinars, video communication, then blended learning (henceforth BL) corrects this deficiency, as it provides a direct contact with the student and a group of students. **Methods.** To achieve the goal of the research, such methods as student surveys, analysis, synthesis, study of scientific

literature and Internet sources on the pertinent problem of distance learning (henceforth DL), as a key part of BL and its implementation within modern higher education conditions are used. **Results.** Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, some tendencies in implementation of BL in the system of higher education have been summarized. It has been stated this groundbreaking technology can't appear on its own and is unable to exist in its pure form but it must be a flexible system of DL, added with a direct interaction of a professor and education applicants during traditional learning that, in its turn, will predominantly allow intensifying the educational process, building out and increasing the effectiveness of independent learning. It is important to justify in the light of modern concept of BL in higher education that if BL as a new technology cannot appear by itself and cannot exist in its pure form and it must be a flexible system of DL, it has necessitated the study of the status and problems related to using the elements of the latter in war conditions. The features and technological advantages of DL over other organizational forms of learning are investigated, its weaknesses are reflected, which can be leveled by the active use of blended learning models. DL is supposed to take into account the changes that have taken place in the educational information structure of modern society, which determines the relevance of the development and implementation of information and communication technologies ((henceforth ICT). It can be considered as a means of modernizing the education system, enriching the quality of BL by adding extensive application of ICT and lift it to new levels. The ins and outs of the DL implementation have been navigated. Its strengths and weaknesses are subjected to scrutiny, where the latter can be weakened or eliminated through the active usage of the advantages of BL as a demanding form of modern education. **Conclusion.** It has been postulated that, firstly, the pertinence to the introduction of BL is predominantly based on the fact that it is impossible to accomplish academic achievements, realizing only one pedagogical technology. Secondly, it is not worth contradicting distance (online) and traditional (face-to-face, offline) learning, drawing attention that nowadays both forms of learning are not being applied in a pure form. Thirdly, DL will never displace offline learning and the main purpose of BL lies in not pushing out this form of learning, but with a view to integrating into it in an effective way. It has been inferred that DL has many problems related to the relationship in the plane of "teacher-student". The quality of DL has deteriorated since the beginning of the full-scale invasion of russia, that made it impossible not only to conduct classroom training, but also limited the possibility of conducting DL in synchronous mode. A survey of students has shown that the best ways to solve the problems of learning in modern conditions are obtaining educational information in a mixed (synchronous-asynchronous) mode, mandatory recording of classes and providing shared access to them or to the notes, conducting knowledge control in an asynchronous mode, reducing the amount of independent work and establishing communication between the teacher and students (for quick information about the cancellation, postponement or completion of classes).

Key words: blended learning, distance learning, martial law, higher education applicant, a mixed (synchronous-asynchronous) mode.

Постановка проблеми. Протягом останніх декількох років система освіти зазнала кардинальних змін, що впроваджувались у терміновому порядку через різке загострення епідеміологічної ситуації в світі в 2020 році. Українська ж система освіти була вимушена перелаштовуватися вдруге після повномасштабного вторгнення росії на територію України 24 лютого 2022 року. Вона досить швидко адаптувалась до дистанційного формату після початку карантину, але з упровадженням воєнного стану необхідно було повторно пристосовуватись і шукати шляхи як забезпечити студентів під час освітнього процесу, не втрачаючи при цьому якості й ефективності освіти в інтересах особистісної вартості майбутніх фахівців. Наразі дистанційна освіта – не примха, а єдина необхідність, адже в сучасних умовах проведення звичайного аудиторного навчання є вкрай небезпечним та, загалом, неможливим.

Водночас надмірність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) не залишає можливостей для емоційного контакту зі студентами, повноцінного живого спілкування з колегами та студентами, ефективного застосування онлайн-методів інтерактивного навчання; створює нерівні технічні можливості для освітнього процесу в дистанційному форматі; сигналізує нездатність і неготовність більшості студентів здобувати, опрацьовувати й засвоювати необхідний навчальний матеріал самостійно, обмежує їх залучення до комунікативних і групових видів роботи.

Ситуація, що склалася в освіті, засвідчила недосконалість дистанційної системи навчання та уможливила окреслення нових шляхів її розвитку. Саме змішане навчання (ЗН), роль і значення якого в сучасних реаліях употужнюються внаслідок карантинних обмежень через пандемію COVID-19, здобуття освіти в умовах воєнного стану, може виявитися дієвим засобом об'єднання зусиль науковців і практиків у забезпеченні оновленого змісту вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перспективи використання дистанційного навчання (ДН) і ЗН у вищій школі аналізували Ю. Герасименко, Р. Гуревич, С. Терещук та ін. Науково-методичні підходи до реалізації ЗН в Україні та за кордоном досліджували В. Биков, Т. Бодненко, О. Коротун, О. Маркова, А. Стрюк та ін. Специфіці реалізації ЗН в умовах карантинних обмежень присвятили свої роботи С. Волошинов, О. Наливайко, К. Осадча, С. Симоненко та ін.

Своє бачення цієї проблеми виклали В. Кухаренко та В. Бондаренко (2020) у монографії “Екстремне дистанційне навчання в Україні”, яка є першою спробою обговорення в такому форматі руйнування традиційної системи освіти. Відповідно це зумовило активний розвиток наукових досліджень, присвячених проблемі ДН і ЗН, і як наслідок – появу значної кількості нових наукових праць із порушеної проблеми.

Коло питань, порушене зазначеними вище авторами, є дуже широким, однак потребує глибшого дослідження в умовах сьогодення проблема удосконалення ДН як невід’ємного складника ЗН у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти.

Мета статті – окреслити стан та основні проблеми використання ДН в умовах воєнного стану. Для її досягнення слід виконати такі **завдання**: сформулювати тлумачення понять “змішане навчання у вищій освіті”, “дистанційне навчання у вищій освіті”; окреслити суть концепції ЗН; констатувати основні переваги та недоліки ДН у вищій освіті; оцінити стан та якість ДН в умовах сьогодення; висвітлити основні проблеми ДН в умовах воєнного стану та встановити можливі шляхи їх розв’язання.

Основні результати дослідження. В Україні необхідність активного впровадження комп’ютерних освітніх технологій, раціонального комбінування традиційного й ДН здобувачів вищої освіти сигналізується вітчизняними нормативними документами, що регулюють її здійснення, зокрема закони України “Про освіту” (ред. 2020), “Про вищу освіту” (ред. 2020), “Про Національну програму інформатизації” (ред. 2020), Положення про дистанційне навчання (ред. 2020), Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (проект 2021), Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021), Опис рамки цифрових компетентностей для громадян України (2021), Лист МОН України №1/9-249 щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій (2020) тощо.

Головні завдання активного впровадження ІКТ та перспективи раціонального сполучення традиційного навчання та ДН здобувачів вищої освіти визначено у Рекомендаціях МОН України щодо впровадження ЗН у закладах фахової передвищої та вищої освіти (2020 р.), де ЗН є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч з технологіями онлайн спирається на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії (Міністерство освіти і науки України, 2020).

В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук та інші вчені, аналізуючи роботи різних авторів, наголошують, що ЗН – це поєднання елементів традиційного навчання й онлайн-курсів; комбінація педагогічних теорій і технологій; навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує традиційні методи в класі з комп’ютерною навчальною діяльністю; результат інтегрування онлайн-курсів з традиційним навчанням; комбінування різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід; навчальна програма, що містить суміш очного й електронного навчання, спектр форматів і медіа (Кухаренко, 2016, с. 49–50). Незважаючи на велику кількість

різноманітних трактувань і визначень, вчені притримуються спільної думки щодо поєднання традиційних і дистанційних технологій, використання яких є важливою умовою для ефективної реалізації моделей ЗН.

Установлюючи сучасну концепцію ЗН у вищій школі, ми відштовхуємося від теоретичних досліджень і практичних розробок про те, що не можна протиставляти дистанційну та традиційну освіту. За поглядами вказаних авторів, незважаючи на існування різноманіття методів навчання, що застосовують у різних видах освіти, суть освітнього процесу завжди залишається незмінною (Ткачук, 2019; Шаран, 2012). ЗН вважається ефективним, оскільки створює умови для розв'язання основної проблеми традиційного навчання, що полягає в обмеженні можливостей реалізації та розвитку потенційних здібностей студентів, але й тому, що використовує переваги ДН, що також впливають на подолання недоліків традиційної системи навчання.

Узагальнюючи викладене вище, можна говорити, що таке навчання не може з'явитися саме по собі і не може існувати в чистому вигляді, а ДН не замінить традиційне навчання, адже завдання ЗН полягає не в тому, щоб витиснути традиційне навчання, а в тому, щоб ефективно інтегруватися з ним.

Слушним буде сказати, що основна ідея високого потенціалу ЗН пов'язана не тільки з технологією та способом навчання, а його персоналізацією. О. Барна, К. Крістенсен, М. Хорн та інші науковці вважають, що ЗН дозволить кожному студенту контролювати час, місце, темп і шлях опанування навчальним матеріалом, збільшить персоналізований навчальний досвід і дозволить викладачам поєднувати традиційні методики й актуальні технології (Барна, 2016, с. 89; Christensen et al., p. 8).

Важливим кроком у вказаному дослідженні, на нашу думку, є теза К. Лісецького, який визначає ЗН як модель використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного ДН і практикується як елемент стаціонарного навчання при проведенні аудиторних занять і в самостійній роботі студентів (Лісецький).

Ми погоджуємося з українськими дослідниками, які дотримуються думки, що ЗН ґрунтується на комплексному поєднанні традиційного (очного) навчання, ДН та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Дослідники такої технології навчання виокремлюють три основні її складові: 1) ДН студентів через Інтернет; 2) традиційне навчання в аудиторії; 3) самостійну роботу студентів, що передбачає реалізацію різних видів їхньої навчальної діяльності за відсутності допомоги з боку викладача (Барна, 2016; Лісецький).

У процесі здійснення наукового пошуку значний інтерес викликала ідея, що недоліки ДН можна нівелювати за допомогою переваг ЗН (Ткачук, 2019). Вважаємо правомірним у контексті окресленої проблеми стверджувати, що всі складові ЗН перебувають у відношеннях матричної залежності, а це означає, що будь-який окремий складник пов'язаний з рештою складників і реалізує їх у формі ЗН. До прикладу, якщо при значній частці використання ДН втрачається середовище реального особистісного спілкування, оскільки воно здійснюється або в електронному інформаційно-освітньому середовищі засобами обміну повідомлень, або через систему веб-конференцій, вебінарів, відеозв'язку, то ЗН виправляє цей недолік, оскільки передбачає безпосередній контакт зі студентом і групою студентів.

Учені (Ткачук, 2019; Bonk & Graham, 2006; Johnson et al., 2015) визначили причини, чому необхідно обирати таке навчання. Серед них ключовими є: цінність й удосконалення педагогічних надбань; доступність до знань; соціальна взаємодія; активність і діяльність кожної особистості; підвищена економічна ефективність; легкість перегляду та доопрацювання матеріалу; доступність і гнучкість. Відтак актуальність впровадження ЗН передусім пов'язана з тим, що неможливо позитивно вплинути на навчальні досягнення студентів, притримуючись лише однієї педагогічної технології.

Оскільки ДН потребує високого рівня внутрішнього контролю і здатності до самонавчання, тоді коли не всі учасники освітнього процесу готові працювати самостійно, то в межах традиційного навчання викладач може контролювати процес виконання роботи, спрямовувати діяльність студента, мотивувати його. Викладач у цьому випадку може одразу прийти на допомогу, що є важливим при обмеженому часі на навчання і виконання завдань. Тому потрібно знайти оптимальне співвідношення поєднання різних технологій навчання. Саме в оптимальному поєднанні форм і методів навчання полягає суть сучасної концепції ЗН. Відтак актуальність впровадження ЗН у закладах вищої освіти передусім пов'язана з тим, що неможливо досягнути високих результатів навчання, притримуючись лише однієї педагогічної технології.

Проаналізувавши й узагальнивши дослідження з теоретичних основ ЗН у вищій школі, сформуємо визначення поняття “змішане навчання”. Під ЗН у вищій школі ми розуміємо цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності здобувачів освіти, який має бути гнучким синтезом ДН, що доповнюється безпосередньою взаємодією з викладачем та іншими здобувачами освіти під час традиційного навчання, яка відповідно дозволить значно інтенсифікувати освітній процес, вибудовуючи при цьому самостійне навчання, індивідуальну траєкторію учіння кожного здобувача освіти.

Опишемо одне з його родових понять “дистанційне навчання”, яке сьогодні на практиці у чистому вигляді не використовується, натомість впроваджуються його елементи, утворюючи ефективний симбіоз форм ЗН. ДН прийшло в життя всіх учасників освітнього процесу знезацька і по завершенні війни та пандемії набутий досвід онлайн-занять буде застосовуватись і надалі, та навряд чи навчання повністю повернеться в аудиторії.

Так, В. Кухаренко називає ДН взаємодією педагога та студентів на відстані, що висвітлює всі притаманні освітньому процесу компоненти (мету, зміст, методи, форми організації, засоби навчання) специфічними засобами технологій Інтернету. Ефективність організації ЗН передусім залежить від розуміння сутності та мети ДН (Кухаренко, 2016, с. 3). Враховуючи вагомий роль цього навчання, вважаємо за необхідне розглянути його докладніше.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що деякі вчені під ДН мають на увазі відповідний процес, зокрема процес навчання, взаємодії, організації навчання тощо (Л. Лебедик, В. Стрельников, М. Стрельников, С. Сисоева та ін.). ДН як особливу форму організації навчання трактують М. Мур, Л. Штихно та ін.

Розглядаючи ДН як форму навчання, що передбачає взаємодію суб'єктів навчання на відстані з використанням певних технологій і засобів, прихильники зазначеної ідеї (Штихно, 2016; Moore et al., 2003) наголошують на тому, що таке навчання в основі має самостійне здобування знань, ґрунтується на принципах самостійності та містить значну частину матеріалу для самостійного вивчення. Прихильники іншого підходу трактують ДН як технологію чи сукупність кількох технологій, але при цьому теж виділяють самостійну роботу здобувачів як його обов'язкову складову.

І. Блощинський вказує на диверсифікацію підходів до розуміння поняття “дистанційне навчання”. З-поміж широкого спектра представлення різних трактувань цієї дефініції дослідник визначив на основі врахування організації діяльності здобувача два основні підходи, які є кардинально протилежними. До першого підходу належать дослідження, де студент є пасивною особою через відсутність організації його особистої освітньої діяльності. Це пояснюють тим, що він отримує від викладача готову навчальну інформацію, певні завдання, інструкції до їх виконання та надсилає виконану самостійну роботу викладачеві. У такому разі відбувається обмін інформацією між студентом і викладачем за допомогою засобів телекомунікацій або інформаційних мереж (Блощинський, 2015, с. 20).

Ми поділяємо думку прихильників другого підходу, де викладач, створюючи інтерактивне освітнє середовище шляхом інтеграції ІКТ, у такий спосіб залучає студентів до безпосередньої активної взаємодії і тим самим підвищує продуктивність їхнього індивідуального учіння.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що вчені висловлюють різні позиції щодо тлумачення суті ДН. Проте об'єднувальною складовою в наведених визначеннях є те, що здійснення цього навчання можливе лише за допомогою використання ІКТ. Проаналізувавши різні позиції вчених щодо визначення поняття “дистанційне навчання”, узагальнимо, що спільним для цих визначень є те, що ДН передбачає віддалене навчання та взаємодію викладача і студента незалежно від місця їх знаходження та часу її реалізації; широке застосування різних технологій навчання (традиційних й інноваційних комп'ютерних); свободу вибору здобувачами навчальних дисциплін; можливість виконувати різні дидактичні завдання; наявність самостійної роботи як обов'язкової складової ДН, високий рівень внутрішнього контролю і здатність до самонавчання учасників освітнього процесу.

Проаналізувавши визначення вчених, під ДН у вищій школі ми розуміємо універсальну форму навчання студентів, яка передбачає їх взаємодію з викладачем на відстані за допомогою широкого використання ІКТ у синхронному або асинхронному режимах, що забезпечує самостійність кожного суб'єкта освітнього процесу та його гнучкість.

Науковці, котрі розробляли теорію і практики впровадження технологій ДН (Кіяновська та ін., 2014; Кухаренко, 2016; Ткачук, 2019), вважають, що його характерними особливостями є гнучкість, доступність, мобільність; модульність; асинхронність; масовість; рентабельність; інтерактивність; нова роль викладача; нові вимоги до студента; технологічність; соціальна рівність; інтернаціональність.

Авторській позиції також імпонують сформульовані погляди про такі характерні переваги та можливості ДН як: “стирання кордонів” між університетами та країнами, адже у вільному доступі є багато курсів українських та закордонних закладів вищої освіти, які може прослухати будь-хто бажаючий; можливість навчатись у зручному місці та у зручний час; легше поєднувати з професійною діяльністю; комунікація з викладачем у зручний спосіб; збільшення кількості годин самостійної роботи, тому студенти можуть більше часу приділяти вивченню цікавої для них теми; залучення в освітній процес новітніх технологій, що дозволяє зробити навчання більш цікавим і різноманітним; вдосконалення самоорганізації та самостійності студентів, прагнення до знань; мотивування викладачів “йти в ногу з часом”, опановувати нові технології та методи навчання (Каук та ін., 2020).

Пропонуючи широкі можливості в оптимізації освітнього процесу, ДН створює для студентів якісно нові можливості для творчого саморозвитку і доступ до нетрадиційних джерел освітніх ресурсів, підвищує ефективність самостійної роботи, формує та вдосконалює професійні вміння, а для викладачів створює передумови для реалізації нових форм і методів навчання, що підвищують якість здобувачів освіти.

Перераховані особливості вказують на переваги ДН перед іншими організаційними формами навчання, але разом з цим створюють певні труднощі в організації освітнього процесу та проблеми психолого-педагогічного характеру, а саме: неможливість повністю ідентифікувати особу студента; можливість необ'єктивного оцінювання знань; низький рівень фінансування та, як наслідок, технічного оснащення; відсутність уніфікованої моделі, форми та технології організації дистанційної освіти в закладах вищої освіти України (Проблеми і суперечності).

У світлі обраного дослідження основними недоліками організації ДН є відсутність реального спілкування студентів і викладачів; потреба в наявності певних індивідуально-психологічних умов; потреба в постійному доступі до освітніх ресурсів, які є в мережі;

недостатня кількість практичних занять, що впливає на розвиток комунікативних умінь; відсутність постійного контролю за діяльністю студентів, який для більшості з них є стимулом та мотивацією до навчання.

Важливо відзначити, що за способом одержання навчальної інформації розрізняють синхронні, асинхронні та змішані навчальні системи. Синхронні системи припускають одночасну участь у процесі навчальних занять студентів і викладача. Найпоширенішими такими системами є платформи для відео-конференцій (Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams). Асинхронні системи не вимагають одночасного зв'язку студентів і викладача. Студент сам вибирає час і план занять. До таких систем належать матеріали курсів, які надсилаються студентам, і певні завдання до них. Студент повинен самостійно опанувати матеріал і за потреби зв'язатися з викладачем для уточнення певних моментів чи обговорення певних питань, які виникли у ході самостійного навчання. Такими платформами є як звичайні месенджери, гугл-пошта, так і спеціальні платформи, такі як Google Class, Google Drive. Також зараз для українців доступно багато курсів на платформах типу Coursera, які також можуть використовуватись як асинхронні системи. Змішаними є системи, що використовують елементи як синхронних, так і асинхронних систем. До прикладу, лекції та семінарські заняття проводяться у Microsoft Teams, але також надається посилання на гугл-диск з матеріалами, з якими студенти можуть додатково ознайомитись.

Повномасштабне вторгнення росії на територію України зробило неможливим не тільки аудиторне навчання, а й обмежило можливості проведення дистанційних занять в синхронному режимі. Перша причина – повітряні тривоги, під час яких необхідно знаходитись в укритті, бомбосховищі чи іншому безпечному місці. Часто укриття знаходяться в підвальних приміщеннях чи метро, де відсутній мобільний зв'язок та інтернет, що унеможливило приєднання до занять. Друга причина, що з'явилась у нашому житті зовсім нещодавно, – масові відключення електроенергії. Через масовані ракетні обстріли об'єктів критичної енергетичної інфраструктури, відключення світла є необхідними для стабілізації роботи систем. На жаль, у різних регіонах ситуація різниться, графік у випадку аварійних чи екстрених відключень передбачити неможливо, і дуже важко спланувати свій день. Тому наразі переважає асинхронний спосіб одержання навчального матеріалу, що передбачає самостійне опанування його студентом і виконання більшої кількості самостійних робіт.

З метою моніторингу якості ДН в умовах сьогодення у листопаді 2022 року було проведено опитування студентів різних факультетів Київського національного лінгвістичного університету, Національного авіаційного університету та Східно-європейського слов'янського університету. Велику аудиторію було охоплено задля об'єктивніших результатів, щоб нівелювати суб'єктивне ставлення студентів до свого факультету / університету. Також опитування було абсолютно анонімним та складалося з 12-ти питань, з-поміж яких були питання з відкритою відповіддю (вказати свій університет, факультет), тестові питання з одним варіантом відповіді та з множинним вибором. Учасниками анкетування стали 60 студентів різних університетів, факультетів і курсів. Серед учасників опитування найбільше студентів II і III курсів першого (бакалаврського) та I курсу другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Перші питання опитування спрямовано на визначення рівня задоволення якістю ДН (рис. 1). Гістограма ліворуч демонструє, що більшість студентів оцінює якість ДН на своєму факультеті на 3 бали з 5-ти можливих (де 1 бал – абсолютно незадоволений(-а), 2 бали – радше ні, ніж так, 3 бали – у чомусь так, у чомусь ні, 4 бали – радше так, ніж ні, 5 балів – повністю задоволений(-а)). Проте можна помітити певне зміщення праворуч, що вказує на те, що більшість респондентів більше задоволені якістю ДН, ніж ні. Круговий графік праворуч демонструє думку учасників опитування щодо зміни якості освіти з початком війни. Так, більшість респондентів (55%) вважають, що якість ДН погіршилась після початку повномасштабного вторгнення росії.

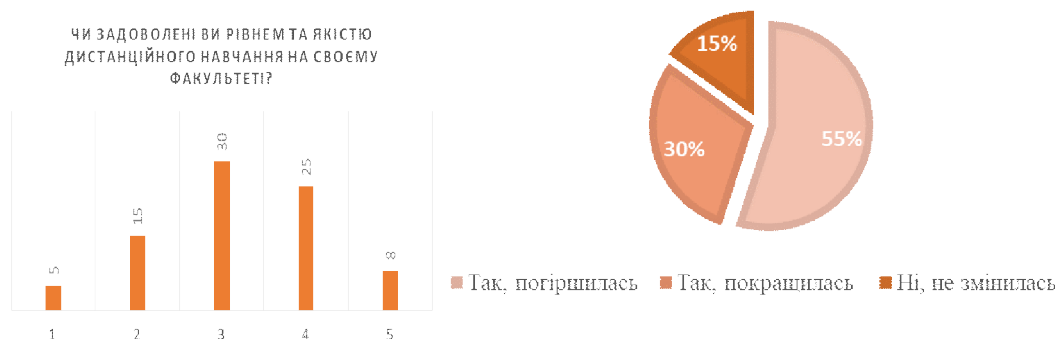


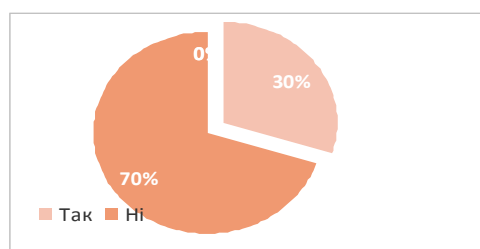
Рис. 1. Результати опитування студентів щодо рівня задоволення якістю ДН

Під час війни найактуальнішим є питання безпеки студентів і викладачів. Зважаючи на це, багатьма університетами введено заборону на проведення занять під час повітряних тривог. Як видно з першого графіку на рис. 2, деякі викладачі (15 %) схильні все ж порушувати цю заборону та продовжувати онлайн-заняття при оголошенні повітряної тривоги.

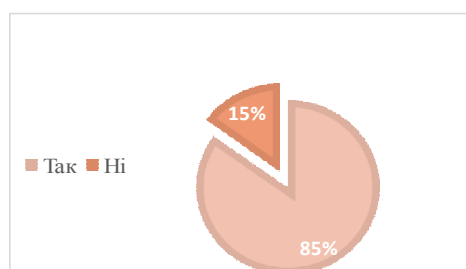
1. Чи проводять у Вас онлайн-заняття під час тривоги?



2. Чи ставлять Вам бали за відвідування в умовах відключень світла та повітряних тривог?



3. Чи є у Вас проблеми з відвідуванням онлайн-занять, пов'язані з відключеннями електроенергії?



4. Чи виникали у Вас проблеми з викладачами (пропуск Вами занять, невчасне подання робіт) через відключення світла?

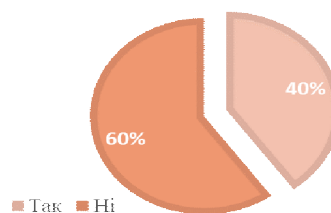


Рис. 2. Приклади питань, що висвітлюють проблеми ДН в умовах війни

Важко зрозуміти, чи доцільно ставити бали за відвідування занять під час тривоги, адже студент зобов'язаний подбати передусім про свою безпеку, а іноді це неможливо поєднати

з відвідування онлайн-занять. Зовсім нещодавно в житті всіх українців з'явилася нова непередбачувана обставина – відключення електроенергії. При масових відключеннях світла зникає мобільний зв'язок та інтернет, тому багато хто зі студентів не має можливості приєднатися до занять. У цьому випадку контроль присутності стає майже абсурдним, адже відключення електрики – обставина, що не залежить ні від студентів, ні від викладачів. Як з'ясувалося з графіку 2 (рис. 2), 30 % викладачів продовжують виставляти бали за відвідування.

Відповідно до графіку 3 (рис. 2) у більшості опитаних є проблеми з відвідуванням занять при відключеннях світла. На графіку 4 (рис. 2) видно, що у 40 % респондентів виникали проблеми з викладачами через пропуск занять та невчасну здачу робіт в умовах окреслених проблем.

Після початку масових відключень електрики збільшилась кількість самостійних робіт, зокрема письмових (презентації, доповіді, реферати). Це пояснюється неможливістю іноді проводити викладачами онлайн-заняття (за відсутності світла і інтернету) та необхідністю все одно оцінювати роботу студентів. Це додаткове навантаження є зрозумілим, але надмірним. За результатами опрацювання отриманих даних відповідно до діаграми ліворуч (рис. 3), 61 % респондентів вважають, що кількість письмових робіт збільшилась. Діаграма праворуч демонструє той факт, що переважна більшість студентів не встигають виконувати повний обсяг робіт: 57 % опитаних здають завдання із запізненням, а 30 % вимушені навіть нехтувати виконання деяких робіт.

Чи вважаєте Ви, що з моменту початку масових відключень світла, кількість письмових робіт збільшилась?

Чи встигаєте Ви виконувати всі роботи?

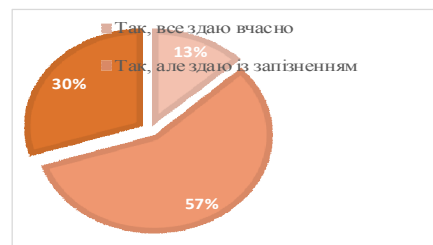
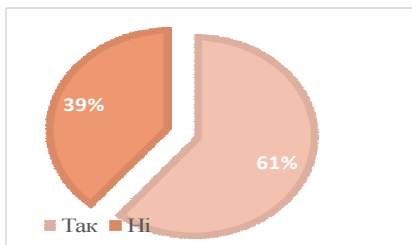


Рис. 3. Питання щодо збільшення навантаження на студентів з початком масових відключень електроенергії

Проведене опитування студентів передбачало виокремлення можливих варіантів вирішення проблем ДН у сучасних умовах. Узагальнені результати представлено на рис. 4. За результатами опрацювання отриманих даних цього опитування, студенти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти вважають, що подання інформації у змішаному режимі, обов'язкове фільмування проведення занять та надання спільного доступу до них або до конспектів, проведення контролю знань в асинхронному режимі, зменшення обсягу самостійної роботи, налагодження комунікації між викладачем та студентами задля швидкого інформування про відміну, перенесення чи відпрацювання заняття є найкращими способами розв'язання проблем ДН в умовах воєнного стану.

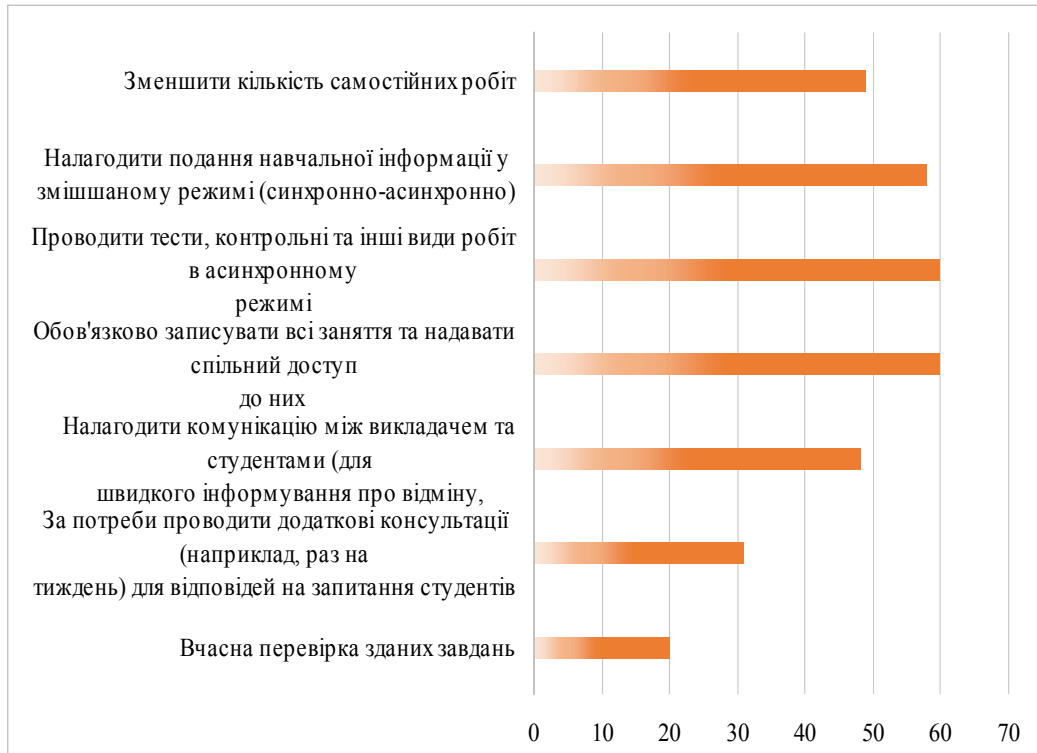


Рис. 4. Результати опитування щодо варіантів вирішення проблем дистанційної освіти в умовах воєнного стану

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, сьогодні ДН – це нова реальність, якій у багатьох моментах традиційне аудиторне навчання істотно поступається, і таке навчання буде продовжувати існувати навіть після закінчення війни. Поряд із особливостями, що вказують на переваги ДН перед іншими організаційними формами навчання, воно має багато проблем, що стосуються відносин у площині викладач-студент, які можна нівелювати за допомогою використання моделей ЗН.

ЗН в освітньому процесі закладів вищої освіти поєднує переваги форм і методів дистанційного та традиційного навчання та зводиться до раціонального й синергетичного їх поєднання з можливістю вибору студентом зручного часу, місця, власного темпу учіння, індивідуальної освітньої траєкторії, що дозволяє використати їхні найсильніші сторони і мінімізувати слабкі. Перспективами подальших педагогічних розвідок є узагальнення проблем ЗН у закладах вищої освіти, дослідження його поширених моделей, впровадження у процес навчання майбутніх викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

- Барна, О. В. (2016). Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. Збірник наукових праць у рамках міжнародного проекту IRNet. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2, 84–90. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.2.8492>
- Блощинський, І. Г. (2015). Сутність та зміст поняття “дистанційне навчання” в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4
- Каук, В. І., Гребенюк, В. О., Пуголовок, К. М., & Водяницький, Д. В. (2020). Виклики, які надають нові можливості. В В. М. Кухаренко, В. В. Бондаренко (Ред.), *Екстрене дистанційне навчання в Україні* [монографія] (с. 223–231). КП “Міська друкарня”.

- Кіяновська, Н. М., Рашевська, Н. В., & Семеріков, С. О. (2014). Теоретико-методичні засади використання інформаційно комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки. *Теорія та методика електронного навчання*, 5(1(5): спецвипуск "Монографія в журналі". https://lib.iitta.gov.ua/706819/1/krs_mono.pdf
- Кухаренко, В. М. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання* [монографія]. Міськдрук, НТУ "ХПІ".
- Кухаренко, В. М., & Бондаренко, В. В. (2020). *Екстрене дистанційне навчання в Україні* [монографія]. КП "Міська друкарня".
- Лісецький, К. А. *Особливості запровадження системи змішаного навчання у ВНЗ*. <https://cutt.ly/7v7KAhp>
- Міністерство освіти і науки України. *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>
- Ткачук, Г. В. (2019). *Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання* (Докторська дисертація. Національний педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Київ). <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25570>
- Шаран, Р. В. (2012). Розвиток дистанційної освіти у США. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 11, 118–122.
- Шевченко, І. *Проблеми і суперечності у впровадженні дистанційного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти*. <https://bit.ly/3CsaesK>
- Штихно, Л. В. (2016). Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений*, 6 (33), 489–492.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker H. (2013, May). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf>
- Christensen Institute. (2012, August 21). *Emerging K-12 Blended Learning Models. Heather Staker Explains Blended Learning Models* [Video]. YouTube. <https://www.christenseninstitute.org/multimedia/heather-staker-explains-blended-learning-models/>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, Local Designs*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- HarperCollins. (1991). *Collins English Dictionary* (3rd ed.).
- Harasim, L., Starr, L., Hiltz, R., Lucio, T., & Murray, T. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge MA: MIT Press.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Cummins, M. (2015). *Measuring Learning: An NMC Horizon Project Strategic Brief*. The New Media Consortium. (Volume 2.2, June 2015). <https://www.learntechlib.org/p/182093/>
- Makewa, L. N., Kuboja, J. M., Yango, M., & Ngussa, B. M. (2014). ICT-Integration in Higher Education and Student Behavioral Change: Observations at University of Arusha, Tanzania. *American Journal of Educational Research*, 2 (11A), 30–38. <https://doi.org/10.12691/education-2-11A-5>
- Moore, M., Anderson, G., William, G. (2003). *Hand book of distance Education*. Erlbaum Associates.

REFERENCES

- Barna, O. V. (2016). Tekhnolohiia zmishanoho navchannia v kursi metodyky navchannia informatyky. Zbirnyk naukovykh prats' u ramkakh mizhnarodnoho proektu IRNet. *Vidkryte osvithnie e-seredovysche suchasnoho universytetu*, 2, 84–90. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.2.8492>

- Bloschyns'kyj, I. H. (2015). Sutnist' ta zmist poniattia "dystantsijne navchannia" v zarubizhnij ta vitchyznianiij naukovij literaturi. *Visnyk Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 3. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4
- Kauk V. I., Hrebenuk V. O., Puholovok K. M., & Vodianytskyi D. V. (2020). Vyklyky, yaki nadaiut novi mozhlyvosti. V V. M. Kukhareno V. V. Bondarenko (Red.), *Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini* [monohrafiia] (s. 223–231). KP "Miska drukarnia".
- Kiiianovska, N. M., Kiiianovska, N. M., Rashevska, N. V., & Semerikov, S. O. (2014). Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia informatsijno komunikatsijnykh tekhnolohij u navchanni vyschoi matematyky studentiv inzhenernykh spetsial'nostej u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky. *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia*, 5(1(5): spetsvypusk "Monohrafiia v zhurnali". https://lib.iitta.gov.ua/706819/1/krs_mono.pdf
- Kukhareno, V. M. (Red.). (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia* [monohrafiia]. Mis'kdruk, NTU "KhPI".
- Kukhareno, V. M., & Bondarenko, V. V. (2020). *Ekstrene dystantsijne navchannia v Ukraini* [monohrafiia]. KP "Mis'ka drukarnia".
- Lisets'kyj, K. A. *Osoblyvosti zaprovadzhennia systemy zmishanoho navchannia u VNZ*. <https://cutt.ly/7v7KAhp>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. *Rekomendatsii schodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyschoi ta vyschoi osvity*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>
- Tkachuk, H. V. (2019). *Teoretychni i metodychni zasady praktychno-tekhnichnoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannia* (Doktorska dysertatsiia. Natsional'nyj pedahohichnomu universyteti imeni M. P. Drahomanova, Kyiv). <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25570>
- Shevchenko, I. *Problemy i superechnosti u vprovadzhenni dystantsiinoho navchannia v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity*. <https://bit.ly/3CsaeSK>
- Shtykhno, L. V. (2016). Dystantsijne navchannia iak perspektyvnyj napriam rozvytku suchasnoi osvity. *Molodyj vchenyj*, 6 (33), 489–492.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker H. (2013, May). *Is K–12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf>
- Christensen Institute. (2012, August 21). *Emerging K-12 Blended Learning Models. Heather Staker Explains Blended Learning Models* [Video]. YouTube. <https://www.christenseninstitute.org/multimedia/heather-staker-explains-blended-learning-models/>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, Local Designs*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- HarperCollins. (1991). *Collins English Dictionary* (3rd ed.).
- Harasim, L., Starr, L., Hiltz, R., Lucio, T., & Murray, T. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge MA: MIT Press.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Cummins, M. (2015). *Measuring Learning: An NMC Horizon Project Strategic Brief*. The New Media Consortium. (Volume 2.2, June 2015). <https://www.learntechlib.org/p/182093/>
- Makewa, L. N., Kuboja, J. M., Yango, M., & Ngussa, B. M. (2014). ICT-Integration in Higher Education and Student Behavioral Change: Observations at University of Arusha, Tanzania. *American Journal of Educational Research*, 2 (11A), 30–38. <https://doi.org/10.12691/education-2-11A-5>
- Moore, M., Anderson, G., William, G. (2003). *Hand book of distance Education*. Erlbaum Associates.

УДК: 378(477.87)(439)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272902>

RESEARCH ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF TRANSCARPATHIAN MOBILE STUDENTS

Pallay K.

pallay.katalin@kmf.org.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3833-8368>

Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Дата надходження 15.09.2022. Рекомендовано до друку 20.10.2022.

Поллої К. Д. Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ

Аналіз навчальної успішності закарпатських студентів - учасників програм мобільності

Анотація. Навчальна успішність може аналізуватися в контексті різних підходів. Так, її можна розглядати на основі зовнішніх і внутрішніх показників успішності студентів і закладу. Попередні дослідження засвідчили, що доцільно провести вивчення успішності цієї категорії студентів, які взяли участь у програмах академічної мобільності. Припускаємо, такі студенти були більш успішними у навчанні, а також під час працевлаштування. Метою дослідження було простежити навчальну успішність закарпатських студентів, які продовжили навчання в Угорщині. Вивчено, де оселяються студенти, які здобували вищу освіту за кордоном, після навчання: залишаються в Угорщині, повертаються в Україну чи шукають щастя в інших країнах. З'ясовано, в яких закладах вищої освіти навчались колишні студенти, яким спеціальностям віддавали перевагу, а також які відмінності та що спільного в контексті успішності спостерігається між студентами, які повернулися на Закарпаття, і тими, які залишилися в Угорщині чи оселилися в інших країнах за кордоном. Інструментом дослідження стало онлайн анкетне опитування, в якому взяли участь 347 закарпатських студентів – учасників програм мобільності. Зібрані дані проаналізовано з допомогою програми SPSS 22. У ході аналізу висновано статистичні дані. Для студентів, які оселилися в Угорщині, найбільш характерним є те, що, вже приймаючи рішення про участь в академічній мобільності, вони мали на меті отримати потрібні на ринку праці знання і завдяки цьому працевлаштуватися в Угорщині. З'ясовано, що їхні плани не змінилися і після завершення університету.

Ключові слова: Закарпаття, навчальна успішність, постійне місце проживання.

ABSTRACT. Introduction Academic achievement can be approached from several aspects. The first aspect is the achievement of students and educational institutions based on external and internal indicators. Previous research has shown that it is worth examining students' achievement in student mobility. Mobile students are more likely to succeed in their studies and find jobs. **Purpose.** The research aims to reveal the academic achievement of Transcarpathian students continuing their studies in Hungary. We examine where students studying abroad settle down after graduation: they either stay in Hungary, return home to Ukraine or utilise their knowledge in another country. We examined in which higher educations the former students continued their studies and which faculties they preferred as well as what differences and similarities can be observed in terms of achievement between students returning to Transcarpathia and students settling down in Hungary or abroad. **Methods.** During our research, an online self-completed questionnaire was applied. We used the snowball method to track down former students. 347 Transcarpathian mobile students filled out the questionnaire. The obtained data were analysed by SPSS 22 Program. Descriptive statistics were used during the analyses. **Results** It is most characteristic of students living in Hungary that they already wanted to acquire proper marketable knowledge when they decided to take advantage of student mobility. As a result, they tried to find a job in the Hungarian labour market. Their plans have not changed since university graduation. **Conclusion.** Our results suggest that the choice of major significantly influences the final settlement decision. Getting a job with a degree obtained in Hungary can face many obstacles for a well-qualified young person. This is especially true for prominent majors. In a city, a graduate has a much higher chance of finding a position according to his qualification.

Key words: Transcarpathia, academic achievement, settlement.

INTRODUCTION (problem statement). Student mobility has been known in higher education since the foundation of the first universities. Attending foreign universities has become popular with the children of wealthy, privileged families (Hrubos, 2005). For decades, student mobility has served young people belonging to the elite social layer of countries with less developed higher education systems to continue their studies at top universities. The importance of mobility has undergone a significant change. Learning mobility provides ambitious students with opportunities to gain an insight into the life of the best foreign higher education institutions and to prepare for their chosen careers (there) (Lajos, 2005).

The analysis of recent research and publications. Both domestic and international literature analyse academic achievement from several points of view. Academic achievement can also be analysed from the aspects of return on investment in the education system, social mobility, status rise, educational policy and sociology of education (Pusztai, 2010). During his research, Pusztai paid particular attention to the importance of school studies, the willingness to further learning, the duration of higher education studies, scientific work, future work plans, students' self-education, moral thinking, academic performance and the recognition of lecturers (Pusztai, 2009; 2011). At the beginning of the 2000s, the interpretation of academic achievement was approached from an opposing point of view, and the reasons for student failure came to the fore. Researchers wanted to explore the reasons that led to the unsuccessful completion of semesters, gap years, student dropout, failure and disillusionment with the institution. From a different point of view, student achievement is aimed at examining successes. These include the internal events that took place in higher education. According to internal indicators, successful entry, successful admission to higher educational levels, further education in accordance with career plans, and commitment to studies, measured by how much time students spend studying, can be effective. (Pusztai, 2011; Klein et al., 2005).

According to international literature, student mobility positively impacts individual academic achievement. On the one hand, language skills improve. On the other hand, due to foreign study strip personality changes. During geographical mobility for learning purposes, students can move more freely and acquire and gain new knowledge. "*Learning mobility is one of the fastest channels for increasing intellectual resources.*" (Rédei, 2008, p. 8). Learning mobility positively impacts the student's success, and mobile students are most likely to be more successful in the labour market (Dusa, 2015). Student mobility not only testifies students' academic achievement but is also considered when setting up the ranking list of higher education institutions. The mobility of lecturers and students is considered when compiling rankings aimed at comparing universities. The departure and arrival of lecturers and students play an essential role in international evaluations (Dusa, 2015). Based on the facts mentioned above, it can be said that learning and lecturer global mobility can be considered a kind of achievement indicator for higher education institutions (Dusa, 2015). Within the Higher Education for Social Cohesion- Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HERD) research, Dusa investigated student mobility, its possibilities and students' mobility intentions in the higher education institutions of the Partium region (Dusa, 2014). The research results show that students with higher than average capital are more self-confident. They feel that they can meet the academic requirements and it is worth fighting to achieve their educational goals. In the research, he examined the mobility capital from the aspect of access to student mobility. As a result of this approach, it can be shown that there is a correlation between mobility capital and the academic achievement of students from Partium. The confidence of the examined students and their extracurricular activities influence the increase or decrease of the mobility capital. (Dusa, 2014). It results that students with higher mobility capital are more optimistic about their studies and participate more often in extracurricular activities (Dusa, 2014).

Purpose and methods. The target group of our research is former Transcarpathian students continuing their studies in Hungary. The snowball method was used to follow former students.

The number of samples in the database is 347. During our research, a questionnaire was applied. The questionnaire was developed in-house but also contained adapted questions. As a research question, we formulated the differences between former students who returned to their homeland and those who settled in Hungary or another country regarding their academic career and achievement. In our hypothesis, we assume that students who stayed in Hungary have a more successful academic career than those who returned to Transcarpathia. The obtained data were analysed by SPSS 22 PROGRAM. Descriptive statistics were applied during the analyses. For the bivariate analyses, we used the Chi-square test and analysis of variance.

The results of the research. Successful language exams belong to the group of achievement indicators (Szemerszki, 2015). In our research, we examined the proportion of former students who passed language exams and in which language and at what level they passed the language exams. 43,6 % of the respondents have a Ukrainian language exam certificate, while 26,1 % of the students have a Russian language exam certificate. 22, 1% of the respondents have an English language exam certificate, and only 6,4 % of the students do not have any language exam certificates. The first chart illustrates the distribution of the language exams.

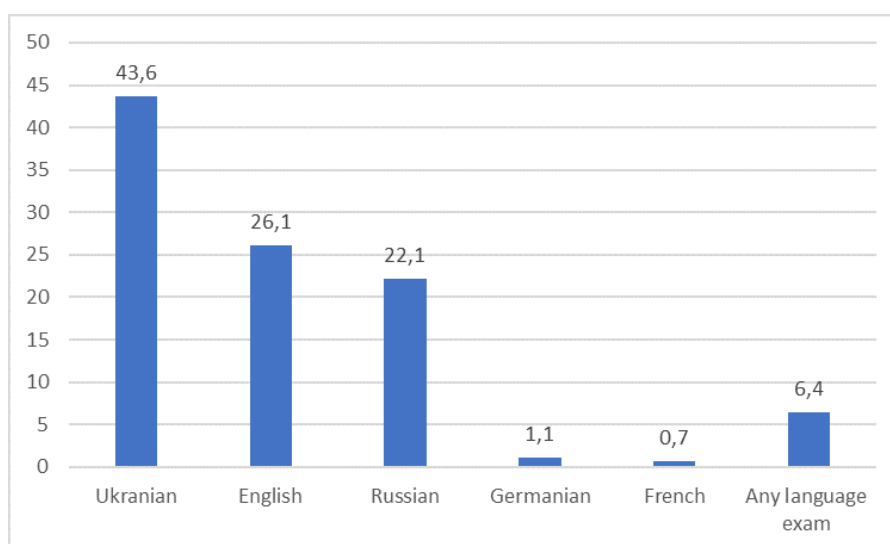


Chart 1. Language exams in percentage (N=347)

Source: own construction

We compared the language exam with the final settlement using the Chi-square test. In this case, a significant correlation can be observed. Most of the respondents employed in Hungary have a Ukrainian language exam (44,3%). Most returnees to Transcarpathia also have a Ukrainian language exam (42,1 %). Among the returnees, no one has a French or German language exam. In their case, the proportion of those who do not have language exams is strongly overrepresented. The lack of the language exam could impair their employment opportunities in Hungary or abroad. The most significant proportion of those living abroad has a Russian language exam (55,6). They belong to the older generation. Presumably, among the respondents, they were the earliest to take advantage of mobility. They used Hungary as a starting point and then chose a foreign country as the place of their final settlement. In the case of the students living abroad, the proportion of those with a German language exam is overrepresented. The distributions are illustrated in the first table.

Table 1

Comparison of final settlement and language exam certificate (%). (N=344)

		Hungary	Transcarpathia	Abroad	Chi-square	Sig
Language exam	Ukrainian	44,3	42,1	11,1	32,01	0,000
	English	24,4	18,4	22,2		
	Russian	26,7	23,7	55,6		
	French	0,8	0,0	0,0		
	Germanian	0,0	0,0	<u>11,1</u>		
	No language exam	3,8	<u>15,8</u>	0,0		

*In the case of the underlined values, the absolute value of adjusted residuals is over two.

Source: own construction

We examined which university the former mobile students were admitted to. Several Hungarian universities have also been popular with the Transcarpathian mobile students.

27,8 % of the respondents preferred Eötvös Loránd University (ELTE) (27.8%), 12% of the former students studied at the University of Debrecen (DE), 9.5% at the Semmelweis University (SE), 7% at the Corvinus University of Budapest (BCE), 6.1% at the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (KRE), 5.5 % at the University of Pécs (PTE). (Chart 2.)

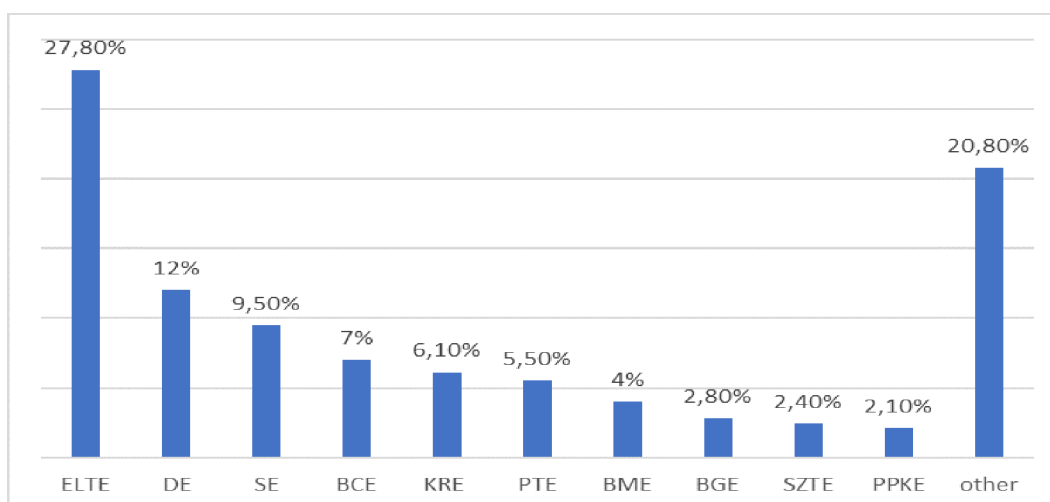


Chart 2. Higher Education Institutions of Former Students (N=327)

Source: own construction

64.4% of the successful applicants were admitted to a university in Budapest, while 33.5% of them to a rural higher education institution (University of Debrecen, University of Pécs, University of Miskolc, University of Nyíregyháza, University of Sopron, University of Debrecen Reformed Theological University, Eszterházy Károly Catholic University, Apr Vilmos Catholic College, etc.).

2.1% returned to their homeland after completing the preparatory course and their higher education studies at the Ferenc Rakoczi II. Transcarpathian Hungarian College of Higher Education and the Ungvár National University. The choice of institution shows that most respondents are less likely to choose a rural university after living in the capital for one year. The intellectual and cultural life of Budapest can be attractive.

24.5% of the respondents chose majors in human sciences and arts, and 9.3% in education. These include Russian, Ukrainian and Hungarian language teachers. The Transcarpathian students had previously learnt the listed languages. Presumably, language competence as an existing resource played a role in choosing majors. Our results confirm the literature sources, according to which, in the case of international students, migration for study purposes is strongly encouraged by specific fields of study (medical, legal) and postgraduate courses (Ferenc – Séra, 2013). 18.8% of the examined target group chose a health and social care major, and 7.2% continued their education in business, administration and law. According to Pusztai and Kozma (2008), in the case of international students, the choice of majors in Hungary is mainly adapted to the labour market's demand. Thus, the most popular majors are technology, business and sciences. These literature statements are also relevant to the examined target group. 9.9% of the former students chose majors in sciences, mathematics and statistics, 3.6% of the respondents opted for technical sciences, and 19.4% of them attended the majors in social sciences, journalism and other information services. Economics also belongs to the latter category. The following majors in the field of science listed above cannot be taught in the Hungarian language in Transcarpathia: international management, corporate economics, corporate finance, community economics, foreign trade, technical manager, program planning computer scientist, agricultural engineer, mechanical engineer, computer engineer, architecture, electrical engineer, physician, dentist, lawyer, etc.

The listed majors are prominent, and they suit the conditions of the Hungarian labour market demand (Mikrocenzus, 2016). As a result, former students choose Hungary as their place of the final settlement. Transcarpathian mobile students acquired specialised knowledge in these majors that does not help them find employment in the Transcarpathian labour market.

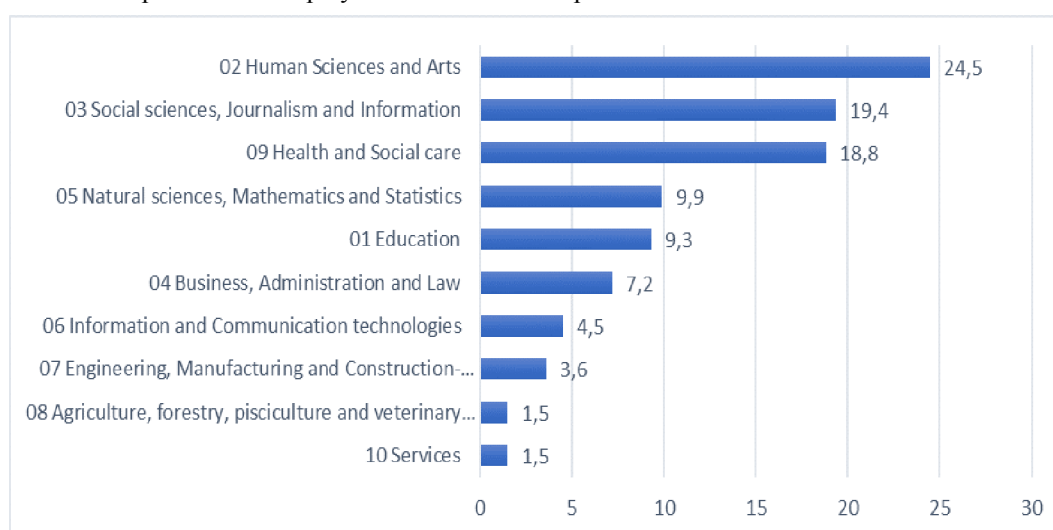


Chart 3. (N=336) Majors of former students

Source: own construction

There is a significant correlation between the final settlement and the majors. In the case of all majors, most former students chose Hungary as their place of the final settlement. 100% of the respondents with qualifications in information and communication technologies, agriculture, forestry, pisciculture and veterinary sciences, and services settled in Hungary or abroad. This trend can be explained by the fact that there is a greater labour market demand for these majors in Hungary and abroad. In the case of respondents with qualifications in health and social care, the proportion (97.5%) of those employed in Hungary or abroad is overrepresented (Adj.Resid.=2.6). 90.9% of

business, administration and law graduates settled in Hungary or abroad. A similar result can be observed in the case of graduates of technical, industrial and construction industry majors: 90.0% of them live in Hungary or abroad. Specific fields do not offer such a position that a well-qualified young person in Transcarpathia could fill in. In a big city, a graduate has a much higher chance of finding work according to his qualification. Students of majors in the listed fields acquire specific knowledge with which they can most easily find a job in the Hungarian labour market. 67.6% of former students with qualifications in human sciences and arts live in Hungary or abroad, but in their case, the proportion (32.4%) of those who returned to Transcarpathia is overrepresented (Adj.Resid.=3.9). It may be because graduates in human sciences found a job in their homeland. However, in most cases, well-qualified people do not have the opportunity to practice their profession in their homeland, as their degree does not meet the conditions of the Transcarpathian labour market. It mainly applies to law, engineering, and medicine majors, as lawyers do not speak Ukrainian and are unaware of Ukrainian laws and regulations. Engineers are unfamiliar with Ukrainian standards different from the European Union, and physicians must pass the specialisation exam in Ukrainian. However, in the mother country, the listed majors are the most popular in the labour market. The distributions are illustrated in Table 2.

Table 2

Comparison of final settlement and majors (%) (N=347)

Categories		Hungary/A broad	Transcar pathia	Chi- square	Sig
	01 Education	74,1	25,9	31,511	0,000
	02 Human Sciences and Arts	67,6	<u>32,4</u>		
	03 Social sciences, Journalism and Information	91,2	8,8		
	04 Business, Administration and Law	90,9	9,1		
	05 Natural sciences, Mathematics and Statistics	71,0	29,0		
	06 Information and Communication technologies	100,0	0,0		
	07 Engineering, Manufacturing and Construction-related studies	90,0	10,0		
	08 Agriculture, forestry, pisciculture and veterinary sciences	100,0	0,0		
	09 Health and Social care	<u>97,5</u>	2,5		
	10 Services	100,0	0,0		

*In the case of the underlined values, the absolute value of adjusted residuals is over two.
Source: own construction.

We used the Chi-square test to examine the correlation between the choice of major and gender (Table 3).

Our result is consistent with Balica's claim that we can distinguish professional stereotypes from the point of view of gender (Balica et al. 2004). While men are more attracted to STEM majors (Science, Technology, Engineering and Mathematics), women prefer interpersonal, communication-intensive professions (e.g. pedagogy, nursing, patient care, etc.). In the case of men, the proportion

(16.7%) of those who chose majors in natural sciences, mathematics and statistics was overrepresented (Adj.Resid.=3.2). As for men (Adj.Resid.=3.3), the proportion (7.9%) of those who continued their studies in engineering, manufacturing and construction-related studies is also overrepresented. Women preferred human sciences (25.5%), and in their case, the proportion of those who chose majors in education is overrepresented (Adj.Resid.=3.7). The distributions are illustrated in the table below. Researches confirm that the feminisation of the profession can be observed in the case of education majors (primarily the teaching profession). This phenomenon also affects the prestige of the profession.

Table 3

Comparison of majors and genders (%). (N=335)

Category		Male	Female	Chi-square	Sig
Category	01 Education	1,6	<u>13,7</u>	49,276	0,000
	02 Human Sciences and Arts	23,0	25,5		
	03 Social sciences, Journalism and Information	15,9	21,6		
	04 Business, Administration and Law	4,0	9,3		
	05 Natural Sciences, Mathematics and Statistics	<u>16,7</u>	5,9		
	06 Information and Communication Technologies	<u>7,9</u>	1,5		
	07 Engineering, Manufacturing and Construction-related studies	<u>7,9</u>	1,0		
	08 Agriculture, Sylviculture, Pisciculture and Veterinary sciences	0,8	2,0		
	09 Health and Social care	19,0	19,1		
	10 Services	3,2	0,5		

*In the case of the underlined values, the absolute value of adjusted residuals is over two.
Source: own construction

Academic extra work as an achievement indicator. Previous researches (Pusztai, 2011, 2015; Szemerszki, 2015) confirm that to measure effectiveness; it is worthwhile to reveal whether the students have done any additional academic work. 16.8% of the respondents provided private lessons during their university years. 9.5% of the former students prepared a NSCA (National Scientific Students' Associations Conference) thesis or poster, 9.2% presented a poster at a conference, and 9.2% received merit scholarships. 9.2% of the respondents participated in a talent management scholarship program. 8.7% of the former students published a scientific publication or had independent work (program, application, artistic work).

4% of the interviewed were awarded a scholarship, and 6.1% held the year manager/group manager position.

We used the chi-square test to examine the correlation between extra academic work and final settlement. A significant connection can be demonstrated in two cases. Students returning to Transcarpathia were the least active in extra academic work, and students settling abroad were the most active. In their case, the proportion of those who provided private lessons is overrepresented (Adj.Resid.=3.9) (Table 4).

Table 4

Correlation between extra academic work and final settlement (%). (N=333)

	Transcarpathia	Hungary	Abroad	Chi-square	Sig.
Preparation of NSCA thesis or poster	7,6	13,2	20,8	5,706	0,050
Private lessons or tutoring	13,2	15,1	<u>45,8</u>	15,503	0,000

*In the case of the underlined values, the absolute value of adjusted residuals is over two.

Source: own construction

By combining the examined dimensions, we created an achievement index, the minimum value of which is 0, and the maximum value is 7.

Our research examined the average scores of former students with different socio-demographic backgrounds. Children of parents with higher education (1.01 and 0.91 points), married people (0.92 points) and former students in a better-than-average financial situation (1.00 points) are the most successful in terms of the metric of extra academic work. No significant differences can be found between the final settlement and gender (Table 5).

Table 5

The average points in the academic extra work index based on the most crucial social background variables

		Academic extra work index (0–7 points)	F	Sig	N
Qualification of mother	elementary	0,65	6,668	0,001	342
	secondary	0,52			
	higher (education)	1,01			
Qualification of father	elementary	0,78	3,901	0,021	342
	secondary	0,53			
	higher(education)	0,91			
Marital status	Single	0,46	5,418	0,005	344
	Married	0,92			
	Living in a relationship	0,58			
Relative financial situation	Better than average	1,00	3,731	0,025	343
	Average	0,56			
	Worse than average	0,73			

Source: own construction

3.7% of the respondents studied in post-secondary education, 40.9% of the former students got a bachelor's degree (BA/BSc), 20.20% also got a master's degree, and 17.90% participated in undivided training. 3.2% of the respondents have a PhD degree, and 13.5% of the interviewees started their studies in college/university but did not finish it.

Mobile students mostly cited a lack of motivation (21.3%) and persistence (13.8%) as the reason for dropout. 10.6% of the former students cited poor qualifications, and 10.6% mentioned family problems as the reason for dropout. Many students said other reasons: financial and socialisation issues and student employment. Our results are confirmed by Teichler's statements, which highlight that behind the motives of student dropout are tactical decisions, forced situations, and deliberate choices can be observed (Teichler, 1998). According to Tinto, dropout is also caused by the student's

separation from their previous communities (Tinto, 1975; Tinto, 1993). The new environment and the integration into Hungarian university/college students were accompanied by difficulties and, in some cases, led to student dropouts. Several students blamed the higher education institution and the higher education system for abandoning their studies.

The most significant proportion of former students living in Hungary completed some level of training (Adj.Resid.=2.1). The largest share of respondents living abroad (92%) also completed one of the training levels. Most of those who returned home to Transcarpathia (73.%) did not finish their primary education. Among the respondents living in Hungary, the proportion of those who completed the BA/BSc course is overrepresented (Adj.Resid.=2.1). In the case of respondents residing in Transcarpathia and abroad, former students with PhD are overrepresented. The distributions are illustrated in Table 6.

Table 6

Comparison of levels of training and final settlement (%) (N=344)

	Transcarpathia	Hungary	Abroad	Chi-square	Sig
Completed	76,5	<u>89,2</u>	92,0	8,289	0,016
levels of training	None	<u>23,5</u>	10,8		
		<u>73,5</u>	56,2	6,836	0,033
	BA/BSc	26,5	<u>43,8</u>		
		92,6	99,2	21,704	0,000
	PhD	<u>7,4</u>	0,8		
			<u>16,0</u>		

*In the case of the underlined values, the absolute value of adjusted residuals is over two.

Source: own construction

Conclusion and prospects for further research. During our research, we examined in which Hungarian higher education institutions the former students continued their studies and which majors they opted for. Eötvös Loránd University and the University of Debrecen were the most popular among former students who graduated from preparatory courses. Human and medical sciences were the most popular. 4.4% of the respondents continued their studies in political science and law. Our results suggest that the choice of major significantly influences the final settlement decision. For example, in specific fields, there are no positions that a well-qualified young person could fill in Transcarpathia. In a big city, a graduate has a much higher chance of finding a job according to his qualification. Another influencing factor is that well-qualified people do not have the opportunity to practice their profession in their homeland, as their degrees do not meet the conditions of the Transcarpathian labour market. For example, lawyers who graduated in Hungary are unaware of the Ukrainian legal language and laws. During our research, the fact was proven that students who stayed in Hungary have more successful careers than those who returned to Transcarpathia or tried their luck in other foreign countries. It confirmed our hypothesis that the students who stayed in Hungary had more successful academic careers than those who returned to Transcarpathia. In the future, we would like to examine the employment of mobile students from Transcarpathia, which is also an important achievement indicator.

REFERENCES

- Balica, M., Fartuşnic, C., Horga, I., Jigău, M., & Voinea, L. (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*. Institutul de Științe ale Educației, UNICEF.

- Dusa, A. R. (2014). Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései. In Ceglédi Tímea, Gál Attila, Nagy Zoltán (Szerk.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (o. 215–228). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Dusa, Á. R. (2015). A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In G. Pusztai, K. Kovács (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (o. 25–37). Partium–PPS–UMK.
- Hrubos, I. (2005). A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 14(2), 223–243.
- Klein, S. P., Kuh, G. D., Chun, M., Hamilton, L. S., & Shavelson, R. J. (2005). An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions. *Journal of Higher Education*, 46(3), 251–276.
- Lajos, T. (2005). A mobilitás, mint a felsőoktatás erőforrása. *Educatio*, 2, 267–281.
- Pusztai, G. (2009). *Társadalmi tőke és iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai, G. (2010). *Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra*. Akadémiai nagydoktori értekezés, Debreceni Egyetem.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum.
- Pusztai, G. (2014). “Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In Nagy P. T. & Veroszta Zs. (Szerk.), *A felsőoktatás kutatása* (o. 9–29). Gondolat.
- Pusztai, G. (2015). Támogató tényezők – tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai G. & Kovács K. (Szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (o. 79–96). Partium–PPS–UMK.
- Pusztai, G., & Kozma, T. (2008). *Felsőoktatási együttműködések a “Partium” térségében*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Rédei, M. (2008). *A tanulmányi célú mobilitás*. MTA doktori értekezés. Budapest.
- Szemerszki, M. (2015). A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In Pusztai G. – Kovács K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (o. 108–118). Partium–PPS–UMK.
- Teichler, U. (1998). The Transition from Higher Education to Employment in Europe. *Higher Education in Europe*, 23 (4), 535–558.
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of Higher Education: European Experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10, 93–106.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272904>

РЕЦЕНЗІЯ

**Збігнєв Квєцинський, Богуслав Сліверський та ін. Педагогіка.
Академічний підручник. (2-е перероблене та доповнене видання).
Варшава: PWN, 2019, 1120 с. ISBN 978-83-01-20715-1.**

Рецензований академічний підручник “Педагогіка” є переробленим і доповненим виданням, яке в підготовці педагогів у Польщі та є важливим джерелом підготовки майбутніх педагогів у центральноєвропейському регіоні. Колектив авторів під керівництвом Збігнєва Квєцинського та Богуслава Сліверського презентував цей підручник як аналітичний та інтерпретаційний. Він призначений насамперед для студентів, які навчаються за педагогічними спеціальностями, а також для вчителів закладів освіти різної спрямованості. У вищій школі цей підручник є важливим навчальним ресурсом для здобувачів освіти ступенів бакалавра, магістра та доктора. “Педагогіка” пропонує не тільки “канонічні” знання, але й актуальні теми, які постійно обговорюються в контексті тривалої трансформації польської освіти, що призводить до необхідності визначення ключових педагогічних проблем, їх аналізу в контексті соціальних, соціологічних, економічних, філософських, етичних, психологічних і педагогічних питань.

Незважаючи на те, що нині існує значна кількість найменувань підручників педагогіки, рецензований підручник виділяється широтою охоплення, глибиною аналізу і ступенем ясності, не завжди властивою аналогічним джерелам. Логічна система побудови викладання навчального матеріалу, його логічна класифікація та послідовність інтерпретації дають студентам глибокі теоретичні знання, що дозволяють відповідати на питання про освіту, критично дивитися на нові проблеми та усвідомлювати сенс педагогічних дій.

Таким чином, окремі глави не тільки розвивають педагогічну теорію, а й одночасно показують можливості застосування теоретичних припущень у шкільній та освітній практиці. Нині на польському освітньому ринку (а також у країнах Центральної Європи) не так багато наукових праць, які утворюють міст між наукою та її практичним застосуванням. Є дуже спеціалізовані тексти, що аналізують методологію науки та професійної діяльності у широкій концептуальній орієнтації; з іншого боку, є тексти, які методологічно чи односторонньо зорієнтовані тільки на застосування. З'єднання двох характеристик, теорії та праксеології, як правило, є винятком.

Автори прагнуть обґрунтувати практико орієнтовані аспекти професії вчителя та систему необхідних педагогові професійних знань і навичок, його розуміння педагогічних явищ, процесів і закономірностей. У цьому сенсі мета видання – сприяти розвитку незалежного педагогічного мислення, яке будучи взаємозв'язаним зі складовими педагогічного процесу, впливає на розвиток критичного мислення в цій галузі. Критичне мислення педагога дозволяє набути здатності відрізнити ідеї, що наводять на роздуми, від елементів модності, присутніх у сучасних дискурсах. Усе це розширює підґрунтя, де педагог може будувати власну освітню і виховну діяльність. У той самий час текст підручника розкриває практичне значення педагогічного керівництва освітнього процесу та характеризує передумови реалізації професійних функцій педагога.

Автори не хочуть не брати до уваги той факт, що педагог на практиці також потребує конкретних порад і пропозицій для своїх творчих нововведень, але в той же час вони усвідомлюють, що практичні проблеми, з якими стикається педагог у своїй діяльності, тісно пов'язані з існуючими теоріями, що їх пояснюють. Вони розуміють педагогіку не тільки як академічну дисципліну, а й ще як суто емпіричну і прагматичну доктрину. Водночас, автори припускають єдність теоретичних знань та формування всього комплексу педагогічних умінь. Загальне компонування видання відповідає цьому задуму.

Академічний підручник складається з трьох основних томів, які логічно пов'язані один з одним. Кожен том підрозділяється на підрозділи.

У першому томі “Педагогіка як наука” у 23-х підрозділах дається нарис історії освіти та педагогічної думки, а також приділяється увага характеристиці окремих педагогічних дисциплін. Автори припускають, що зміни у розвитку та трансформації суспільства та родини відображаються в теорії освіти. Однак вони також впливають на сферу діяльності шкільного середовища та різних позашкільних закладів та установ.

На комплекс освітніх наук цей процес істотно впливає, як з позитивного боку, так і з негативного. Отже, професійні тексти згодом визначають актуальні теми, які потребують уваги не лише у Польщі, а й у більш широкому контексті. До них належать: визначення освіти як цінності та її місця у суспільстві; вимоги до якості освіти та її спрямованість; демократія в освіті та проблема диференціації; спадкоємність різних типів і рівнів шкіл; положення вчителя в суспільстві та його професійні компетенції; особистість учня та його роль у школі; критерії оцінки результатів педагогічної діяльності; проблема управління освітньою системою тощо. Далі вони аналізують історичні аспекти (Стефан Волошин) і сучасний стан польської педагогіки (Янина Косткевич) та характеризують великий корпус педагогічних наук, який ми визначимо лише вибірково: вони представляють концепцію та характеристики теорії освіти (Богуслав Сліверський), філософії освіти (Рафал Гордон), релігійної педагогіки (Богуслав Мілерський), соціальної педагогіки (Барбара Смолінська-Тейсс, Весла Тейс), а також спеціальної педагогіки (Івона Хржановська). Цікаві роздуми й актуальні питання освіти дорослих пропонує глава “Андрогогіка” (Мечислав Малевський). Цей том завершується аналізом парадигм якісних (Донута Урбаняк-Заєць) і кількісних педагогічних досліджень (Кшиштоф Рубаха). Загалом перший теоретичний том пропонує компактний, багатовимірний і міждисциплінарний погляд на педагогіку як основну наукову дисципліну в галузі освіти.

У другому томі “Сучасна думка – течії та напрямки” (*Współczesna myśl pedagogiczna – prądy i kierunki*) докладніше розглядається педагогічна думка ХХ ст. та початку ХХІ ст. Він містить 15 підрозділів, у яких автори аналізують такі напрями, як персоналістська, критична, емансипаторна, екологічна, анархістська та міжкультурна педагогіка з позицій загальної філософії, теорії освіти, соціології освіти, етики та порівняльної педагогіки.

Знову ж таки, ми лише коротко опишемо деякі обрані перспективи. Двовимірний аспект існування, вимір світу і духовного ядра, підкреслюється контуром персоналістської педагогіки (Януш Тарновський), мета якої – стимулювати духовний вимір, у якому людина постає як самість, здатна вступати у неутилітарні відносини із собою, світом та оточуючими. Щоб така педагогіка могла торкнутися внутрішньої сутності людини, особливу увагу автори приділяють відносинам між педагогом і дитиною. У зв'язку з цим автори посилаються на засновника цього руху на початку ХХ ст. О. Ф. Болнова, і навіть на К. Шалер. Прагматична педагогіка також згадується як одна з важливих відправних точок реформаторської педагогіки (Збішко Мелосік).

У текстах ми також можемо визначити характеристику антиавторитарної педагогіки (Богуслав Сліверський). Б. Сліверський розмірковує про співвідношення свободи та відповідальності, прав та обов'язків тощо. Він зазначає, що авторитет не зник зі світу, але він сприймається у різних контекстах та обставинці. У відносинах між дорослими та дітьми авторитет набуває нових форм та обрисів. Проте перелічені обставини не полегшують пошук відповіді на основне питання – як автори уявляють собі авторитет дорослого стосовно дитині, у чому його підґрунтя та як ним користуватися. Аналітичний інтерес авторів викликають також антипедагогіка та антиутопічні напрями в освіті (Богуслав Сліверський), критична педагогіка (Ханна Костило), постмодерністське педагогічне мислення (Збішко Мелосік),

а також екологічна (природоохоронна) педагогіка (Анешка Громковська-Мелосік). Також згадується гештальт-педагогіка (Віктор Злобицький) та, нарешті, міжкультурна педагогіка (Томаш Шкудларек).

Ураховуючи, що педагогіка завжди реагує на умови, в яких відбуваються виховання та навчання, різні течії педагогічної думки відображають не лише історичні контексти, а й актуальні проблеми сучасного світу. Тому автори підручника закликають замислитися над тим, як глобальні зміни – такі тенденції, як створення суспільства, влади, інформаційний вибух, екологічні проблеми, втрата сенсу життя та ціннісний релятивізм, соціальна ізоляція внаслідок інформаційних технологій тощо – тією чи іншою мірою відображаються в житті польського суспільства, і які особливості цього відображення характерні для умов розвитку країни, яка вже давно долає проблеми переходу до демократичного суспільства. На тлі представлених тенденцій намір авторів – спонукати майбутніх педагогів і вчителів до глибших роздумів, поставити власні питання та поміркувати над контекстом.

У третьому томі “Педагогіка реформ” (Pedagogika reformacyjna) автори у 12-ти підрозділах пропонують чіткі характеристики різних напрямів педагогічних реформ і нових педагогічних альтернатив. На основі детальнішого теоретичного аналізу та досвіду з практики польських шкіл автори формулюють узагальнені та загалом обґрунтовані висновки. Представлено особливості нової освіти (Веслав Ямрозек), проаналізовано вальдорфську педагогіку та педагогіку Дальтонівського плану (Богуслав Сліверський), педагогіку Монтесорі (Малгожата Мікша), а також педагогіку Януша Корчака (Богуслав Сліверський) та питання шкільної культури (Інетта Новасад). У такому контексті неможливо не помітити, що питання реформування шкіл й упровадження інноваційних педагогічних підходів має багату історію в польській педагогіці, а нині теж займає важливе місце.

У книзі також дається докладний огляд освітніх реформ у Польщі, які проводяться з 1970-х років. Автори підходять до цієї теми з усвідомленням деяких термінологічних труднощів. Вони знають, що термін реформаторська школа (альтернативна освіта) має кілька значень і часто використовується для позначення вільної школи, відкритої школи, незалежної школи, нетрадиційної школи, приватної школи тощо. У той самий час слід зазначити, що в основі реформаторської педагогіки поступово сформувалася продуктивна опозиція до існуючої системи освіти, контрольованої державою.

Таким чином, пошук альтернативності, як і раніше, постійно враховується при проведенні реформ, їх плануванні та аргументації, а також часто є засобом для пропозицій щодо покращення освітньої практики в цілому.

Автори усвідомлюють, що альтернативні школи розвивалися по всьому світу як різноманітний спектр конкретних типів і форм освітніх установ, і що кожен тип альтернативної школи має свої особливості, свої позитивні та негативні відмінності. Тому нелегко охарактеризувати альтернативну школу як тип школи.

Узагальнення, зазвичай, свідчать, що альтернативна школа має такі особливості: педоцентризм; прагнення до всебічного охоплення дітей і молоді освітою; школа розуміється як “життєва спільнота” відповідно до принципу навчання “із життя і для життя”. У той же час колектив польських авторів погоджується з тим, що альтернативні школи навряд чи отримають таке широке поширення, щоб стати основним типом шкільної освіти країни, хоча б тому, що вони суттєво відрізняються одна від одної і не є єдиною “альтернативою” у розвитку поглядів на шкільну освіту. Проте очікується, що у майбутньому такі школи матимуть більший вплив на основну освітню практику, і навіть на теорію освіти, ніж сьогодні. Деякі їхні прогресивні елементи поступово проникають у традиційні державні школи Польщі.

Додаткова цінність цього академічного підручника полягає не тільки в тому, що він допомагає педагогічним працівникам здійснювати оперативне керування освітньою та виховною діяльністю учнів, а й у тому, щоб вчасно реагувати на проблемні ситуації в педагогічному середовищі.

Рецензований підручник сприяє розвитку у педагогів здатності розуміти природу педагогічної ситуації, формувати перспективне бачення та здійснювати діалог, демонструвати вміння переосмислювати проблеми у нових контекстах, самостійно та критично шукати й розглядати рішення, усвідомлювати динаміку педагогічних явищ (у послідовності їх розвитку). У підручнику висвітлено розуміння педагогіки з позицій суспільних змін, конфліктів та інновацій. Великий список польської та зарубіжної літератури, зручна орієнтація за регістрами (ім'я та тема), а також коротка інформація про окремих авторів є корисними для розуміння загального контексту та сприяють якості навчання.

Виданню вдається відобразити останні наукові та методологічні досягнення в галузі освітніх наук у привабливій, цікавій і водночас зрозумілій формі, із запрошенням читачів до подальшого поглибленого роздуму. Використання академічного підручника "Педагогіка" під час освітнього процесу у вищій школі сприяє формуванню у майбутніх педагогів цілісної системи професійного мислення, появі професійних якостей особистості, здатної до саморозвитку не лише в педагогічному просторі Польщі, а й у міжнародному контексті.

Таким чином, концепція побудови підрозділів і викладання матеріалу може бути корисною не тільки для студентів, а й для професіоналів з різних сфер педагогіки та суміжних дисциплін.

Рецензенти

*Професор, доктор філософії Олена Валішова,
Факультет педагогічної освіти та гуманітарних наук
Університет хімічної технології у Празі
alena.val@atlas.cz*

*Доцент, доктор філософії Джитка Лоренцова,
Факультет педагогічної освіти та гуманітарних наук
Університет хімічної технології у Празі
jitka.lorenzova@vscht.cz*

ПРОГРАМИ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022.272905>

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ” В РАМКАХ “МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ”

Биркун Л. В.

lbyrkun@ukr.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Дата надходження 01.12.2022. Рекомендовано до друку 25.12.2022.

Анотація. Методика викладання іноземних мов у вищій школі – це базова дисципліна, яка є складовою частиною підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, галузі знань 035.04 Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно) до майбутньої професійної діяльності. Робоча програма дисципліни “Методика викладання іноземної мови” в межах навчального курсу “Методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури у вищій школі” створена для магістрів першого року навчання за освітньо-науковою програмою “Сучасна англійськомовна комунікація та переклад і дві західноєвропейські мови”. Метою навчальної дисципліни є формування методичної компетентності з акцентом на збалансованість комунікативно-навчальної, виховної, розвивальної, освітньої, гностичної, організаторської, конструктивно-планувальної й оцінювальної функцій майбутнього викладача закладу вищої освіти, яка передбачає рефлексивне розуміння власного досвіду вивчення мов і досвіду їх викладання, всебічну орієнтацію в сучасних теоріях вивчення мови й освітніх нормативних документах, критичний аналіз й оцінювання навчальних матеріалів, цілісне і фрагментарне планування практичного заняття з англійської мови, проведення практичного заняття, а також створення англійськомовних і українськомовних текстів наукового й освітнього характеру, зокрема наукових статей та анотацій до них і написання робочих програм до дисциплін. У програмі також приділено увагу питанням академічної доброчесності й засобам запобігання плагіату.

Ключові слова: теорії вивчення мов, підходи та методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, освітні документи, підручники і навчальні посібники, методична компетентність, міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність, знання й уміння, оцінювання тематичних циклів підручників, принципи і прийоми розроблення навчальних матеріалів для практичного заняття з англійської мови, навчально-методичне забезпечення практичних занять, планування практичного заняття, мікро-викладання, розуміння змісту мовних програм, рефлексивний щоденник, емпатія, толерантність, автономія, відповідальність, засоби запобігання плагіату, експресивні, емоційні та логічні засоби мовлення викладача і студента, тактовний контроль і тактовне оцінювання завдань студентів.

Byrkun L. Syllabus for Master Students “Methods of Teaching a Foreign Language” within “Methodology of Teaching a Foreign Language and Foreign Literature in Higher School”

Abstract. Methods of teaching foreign languages in higher education is a basic discipline that is an integral part of the training of specialists at the educational qualification level “Master”, field of knowledge 035.04 Philology (Germanic languages and literatures (translation inclusive) for future professional activity. Work program for the discipline “Methods of teaching a foreign language // Methods of teaching a Foreign Language” within the course on “Methods of teaching a foreign language and foreign literature in higher education // Methodology of Teaching a Foreign Language and Foreign Literature in Higher School” was created for masters of the first year of study in the educational and scientific program “Modern English-language communication and translation and two Western European languages”. The purpose of the discipline is the formation of methodological competence with an emphasis on the balance of communicative and educational, educational, developmental, general educational, gnostic, organizational, constructive-planning and evaluative functions of the future teacher of a higher educational institution, which involves a reflexive understanding of their own

experience of learning languages and the experience of their teaching, comprehensive orientation in modern theories of language learning and educational regulatory documents, critical analysis and evaluation of educational materials, holistic and fragmentary planning of a practical lesson in English, conducting a practical lesson, as well as creating English-language and Ukrainian-language texts of a scientific and educational nature, including scientific articles and annotations to them and writing work programs for disciplines. The program also focuses on academic integrity and means of preventing plagiarism.

Key words: theories of language learning, approaches and methods of teaching foreign languages in higher educational institutions, educational documents, textbooks and manuals, methodological competence, intercultural foreign-language communicative competence, knowledge and skills, evaluation of thematic cycles of textbooks, principles and techniques for developing educational materials for practical classes in English, educational and methodological support of practical classes, planning a practical lesson, micro-teaching, understanding the content of language programs, reflective diary, empathy, tolerance, autonomy, responsibility, means of preventing plagiarism, expressive, emotional and logical means of speech of the teacher and student, tactful control and tactful assessment of students' tasks.

1. Мета дисципліни – формування у студентів методичної компетентності – знань, навичок і вмінь, здатності та готовності до планування, організації, реалізації, рефлексії процесу навчання іноземної мови у вищій школі, контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів.

2. Попередні вимоги до опанування або вибору навчальної дисципліни:

Вікова психологія. Методика навчання іноземних мов в основній школі. Іноземна мова (англійська). Студенти повинні *знати* особливості лінгводидактики як науки та галузевих методик; особливості педагогічного дискурсу; множини стратегій і тактик викладача іноземної мови, методи і методичні прийоми навчання англійської мови в основній школі; методику проведення курсів з англійської мови як другої в основній школі; *уміти* проєктувати курс навчання англійської мови у програмах, планах, підручниках; використовувати методи, прийоми у різних організаційних формах навчання в закладах освіти; будувати комплекси вправ, завдань для учнів для опанування різними аспектами мови і мовлення; долати психологічні та психолінгвістичні труднощі навчання англійської мови як іноземної; прогнозувати зони міжмовної інтерференції; розробляти плани-конспекти і проводити уроки та позакласні заходи з англійської мови; працювати з обдарованими учнями в основній і старшій школі. *Володіти елементарними навичками:* застосування методичних прийомів навчання англійської мови як іноземної, а також діагностики якості знань, навичок і вмінь.

3. Анотація навчальної дисципліни. Методика викладання іноземних мов у вищій школі – це базова дисципліна, яка є складовою підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, галузі знань 035.04 Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно)) до майбутньої професійної діяльності, та покликана забезпечити формування методичної компетентності – знань, навичок і вмінь, здатності та готовності до планування, організації, реалізації, рефлексії процесу навчання іноземної мови у вищій школі, контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Методика викладання іноземних мов у вищій школі сприяє формуванню здатності застосовувати підходи, методи, принципи, засоби навчання іноземної мови, здатності застосовувати вітчизняний та світовий досвід у викладанні іноземної мови, здатності здійснювати контроль і корекцію знань, навичок і вмінь учнів з іноземної мови, здатності критично осмислювати й вирішувати проблеми, пов’язані з процесом навчання іноземної мови; адаптуватися до змін в освітньому просторі та пропонувати позитивні освітні зміни.

4. Завданням дисципліни є формування:

А) Загальних компетентностей:

ЗК 2. Здатність бути критичним і самокритичним.

ЗК 3. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.

- ЗК 4. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми.
 ЗК 5. Здатність працювати в команді та автономно.
 ЗК 8. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.
 ЗК 9. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.
 ЗК 10. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань / видів економічної діяльності).

Б) Фахових компетентностей:

ФК6. Здатність застосовувати поглиблені знання в межах спеціалізації 035.041 Германські мови і літератури (переклад включно), перша – англійська, для вирішення професійних завдань.

ФК7. Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в галузі англістики, сучасної лінгвістики, інформаційно-комунікаційних технологій.

ФК8. Усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату.

ФК9. Здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації англійською, німецькою/ французькою, іспанською / італійською мовами (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології.

ФК10. Здатність застосовувати знання з педагогіки й психології, методики й дидактики викладання для планування, організації та здійснення освітнього процесу у вищій школі.

5. Результати навчання за дисципліною:

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсум- ковій оцінці з дисцип- ліни
Код	Результат навчання			
1	Знання: 1.1. Теорій, підходів, методів, принципів, прийомів, стратегій і засобів навчання іноземної мови, які застосовуються у вищій школі, а також ключових методичних термінів та їх визначень; 1.2. Різних типів і видів практичних занять з іноземної мови та їх навчально-методичного забезпечення; 1.3. Основ планування університетського практичного заняття і робочої програми з англійської як іноземної мови; 1.4. Вимог до проведення різнотипних практичних і семінарських занять і про мікро-викладання на семінарських і практичних заняттях.	<i>Лекції, семінари, проекти, мікро- викладання</i>	Виступи на семінарах, презентації методичних статей, уривків з методичних праць, підготовка та презентація проєктів, аналіз підручників, підготовка і проведення мікро-викладання	20
2	Уміння: 2.1. Аналізувати й критично оцінювати підручники, методи і досвід викладання іноземної мови, які застосовуються у вищій та в середній школі, а також у приватному навчанні; 2.2. Розробляти плани-конспекти і навчально-методичне забезпечення до них на основі новітніх технологій;	<i>Презентації аналізу підручників, виступи з планами- конспектами, мікро- викладання на семінарах,</i>	Виступи на семінарах та практичних заняттях, підготовка та презентація проєктів	20

	2.3. Планувати мікро-викладання з іноземної мови у вищій школі і створювати пояснювальну записку до мікро-викладання; 2.4. Вести рефлексивний щоденник після лекцій і семінарів з курсу методики, а також після виконання кожного завдання курсу.	<i>рефлексивний щоденник</i>		
3	Комунікація: 3.1. Використовує стратегії, тактики, вербальні та невербальні засоби комунікації для реалізації процесу навчання, наприклад, в усних виступах, письмових презентаціях, мікро-викладанні; 3.2. Здійснює виховний вплив на студентів - однокласників через презентації та мікро-викладання, демонструє зразки успішної навчальної комунікації та успішного мовлення викладача з акцентами на експресивних, емоційних і логічних засобах мови, організовує тактовний контроль та оцінювання завдань студентів; 3.3. Уникає конфліктних ситуацій у спілкуванні між студентами і викладачем; вміє бути емпатичним і толерантним та співпрацювати в педагогічному колективі.	<i>Практичні заняття, семінари, міні-лекції, мікро-викладання</i>	Виступи на семінарах та практичних заняттях, підготовка та презентація проєктів, підготовка і проведення мікро-викладання	5
4	Автономність і відповідальність: 4.1. Адаптується до нових ситуацій та умов освітнього процесу, приймає рішення в ситуаціях освітнього процесу, зокрема у виборі теоретико-методичних статей для критичного їх аналізу, а також у виборі та оцінюванні підручників, у створенні планів-конспектів практичних занять, у мікро-викладанні; 4.2. Усвідомлює необхідність навчання впродовж усього життя з метою поглиблення набутих і здобуття нових фахових знань: здійснює поглиблений аналіз наукових джерел (з методики навчання, лінгвістики, психології, педагогіки) для самовдосконалення, ефективної організації освітнього процесу з іноземної мови та інтенсифікації особистісного внеску у спілкуванні як в межах комунікативно-навчальної спільноти академічної групи, так і поза її межами; 4.3. Відповідально ставиться до виконуваної роботи, уникає плагіату, дотримується основ академічної доброчесності та досягає поставленої навчальної й викладацької цілей з дотриманням вимог професійної етики та всебічним використанням педагогічної майстерності сучасного викладача іноземних мов.	<i>Практичні заняття, семінари, самостійна робота, моделювання фахових ситуацій, мікро-викладання, презентації</i>	Виступи на семінарах та практичних заняттях, підготовка та презентація проєктів і мікро-викладання	5

6. Співвідношення результатів навчання дисципліни із програмними результатами навчання (необов'язково для вибірових дисциплін, які не входять до блоків спеціалізації)

Програмні результати навчання (назва)	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3
Результати навчання дисципліни (код)														
Результати навчання (назва)														
ПРН 1. Оцінювати власну навчальну та науково-професійну діяльність, будувати й утілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення.			+									+	+	+
ПРН 2. Упевнено володіти державною та іноземною мовами для реалізації письмової та усної комунікації, зокрема в ситуаціях професійного й наукового спілкування; презентувати результати досліджень державною та іноземною мовами.	+							+	+		+		+	
ПРН 3. Застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній філологічній галузі.	+	+	+	+	+									
ПРН 5. Знаходити оптимальні шляхи ефективної взаємодії у професійному колективі та з представниками інших професійних груп різного рівня.	+	+	+										+	
ПРН 6. Застосовувати знання про експресивні, емоційні, логічні засоби мови та техніку мовлення для досягнення запланованого прагматичного результату й організації успішної комунікації.					+		+	+	+	+	+			
ПРН 11. Здійснювати науковий аналіз мовного, мовленнєвого й літературного матеріалу, інтерпретувати й структурувати його з урахуванням доцільних методологічних принципів, формувати узагальнення на основі самостійно опрацьованих даних.	+	+		+					+			+		
ПРН 12. Дотримуватися правил академічної доброчесності	+	+	+					+					+	+
ПРН 13. Доступно й аргументовано пояснювати сутність конкретних філологічних питань і власну точку зору на них як фахівцям, так і широкому загалу, зокрема особам, які навчаються.	+	+	+										+	+
ПРН 19. Планувати, організовувати та здійснювати освітній процес у вищій школі.	+	+	+	+					+	+	+	+		

7. Схема формування оцінки.

7.1. Форми оцінювання студентів. Письмове рефлексійне есе про досвід вивчення мов, письмово-усні проєкти з презентаціями (презентація аналізу методично-наукової статті; презентація аналізу тематичного циклу підручника і складання на цій основі планів-конспектів практичних занять або їхніх фрагментів; мікро-викладання з рефлексією), модульна контрольна робота (40 балів) та власне залікові питання (10 балів).

Студент допускається до підсумкового оцінювання за умови, якщо виконає всі практичні роботи, напише 1 модульну контрольну роботу, а також набере за поточні роботи 22 і більше балів.

Оцінювання за формами контролю:

Види робіт та форми їх контролю	Результати навчання які оцінюються	Кількість практичних занять	Кількість балів за вид роботи		Сумарна кількість балів за семестр	
			максимальна	мінімальна для позитивної оцінки	максимальна	мінімальна для позитивної оцінки
Відповідь на практичному занятті на основі рефлексійного есе про досвід вивчення мов	РН 2.1-2.4	1	10	2	10	5
Підготовка та презентація письмово-усних проєктів	РН 1.1-1.4; РН 2.1-2.4; РН 3.1-3.3, РН 4.1-4.2.	5	10	3	20	10
МКР	РН 1.1-1.4; РН 2.1-2.4; РН 3.1-3.3, РН 4.1-4.2.	1	10	3	10	5
Всього за семестр					40	20

7.2. Організація оцінювання: (обов'язково зазначається порядок організації передбачених робочою навчальною програмою форм оцінювання із зазначенням орієнтовного графіку оцінювання).

За кожне проєктне і рефлексійне заняття студент набирає максимально 10 балів.

10-9 балів	Студент самостійно готує проєкт, усі методичні технології застосовані логічно, відповідно до програми з іноземної мови, з урахуванням сучасних методів, принципів, засобів навчання, студент захищає свій проєкт, відповідаючи на запитання однокурсників і викладача.
8-7 балів	Студент самостійно готує проєкт, трапляються поодинокі логічні помилки, все завдання виконується у відповідності з програмою з іноземної мови, із урахуванням сучасних методів, принципів, засобів навчання, студент захищає свій проєкт, відповідаючи аргументовано майже на всі запитання однокурсників і викладача.
5-6 балів	Студент готує проєкт з допомогою викладача, можуть траплятися логічні помилки, зміст викладається у відповідності із програмою з іноземної мови та із урахуванням сучасних методів, принципів, засобів навчання, студент захищає свій проєкт, відповідаючи аргументовано на 50% запитань однокурсників і викладача.
3-4 бали	Студент готує проєкт з допомогою викладача, логіка викладу слабка, відповідність програмним вимогам приблизна, використання методів, принципів, засобів навчання у більшості випадків є некоректним. При захисті не може відповісти на більшість запитань.
1-2 бали	Не ставимо.

За модульну контрольну роботу студент набирає максимально 10 балів. МКР складається з тестової частини, яка містить 20 питань (0,25 бала за кожне) (5 балів) та 1 розгорнуте питання (5 балів), яке передбачає виконання методичного завдання під час заняття.

Для розгорнутого питання:

5 балів	Студент легко імплементує теорію в практику.
4 бали	Студент допускає несуттєві помилки, володіє методичними поняттями.
3 бали	Студент випускає певні блоки інформації.
2 бали	Студент втілює лише спорадично теорію на практиці. Володіє 30-50% методичних понять.
1 бал	Студент втілює 1-2 теоретичні положення на практиці.

Таким чином, за поточні роботи студенти отримують 30 балів, потім пишуть МКР, яка розглядається як залікова (10 балів).

Протягом семестру студент набирає 30 балів: 2 завдання по 10 балів: два аналітично-творчі й одне рефлексійне (10 балів) – аналіз досвіду вивчення мов.

10 балів	Студент вільно і повно володіє матеріалом, викладає логічно, розуміє усі методичні терміни, імплементує теорію в практику.
9 балів	Студент володіє матеріалом на 90%, викладає логічно, розуміє майже усі методичні терміни, імплементує теорію в практику, проте робить незначні помилки, які ж сам виправляє.
8 балів	Студент володіє матеріалом на 80%, викладає логічно, розуміє 80% понять, має труднощі під час імплементування теорії в практику.
7 балів	Студент володіє матеріалом на 70%, розуміє 70% понять, має труднощі під час імплементування теорії в практику.
6 балів	Студент володіє матеріалом на 60%, знає лише основні положення, які слід висвітлити, розуміє 60% понять, потребує допомоги викладача під час імплементування теорії в практику.
5 балів	Студент володіє матеріалом на 50%, знає лише основні положення, які слід висвітлити, розуміє 50% понять, потребує допомоги викладача під час імплементування теорії в практику.
4 бали	Студент володіє теорією і практикою досить поверхово, плутає ключові поняття, потребує допомоги викладача під час імплементування теорії в практику.
3 бали	Студент володіє матеріалом на 30%, дає неправильну інтерпретацію ключовим поняттям, потребує допомоги викладача під час імплементування теорії в практику.
2 бали	Студент володіє матеріалом спорадично, несистемно, неправильно інтерпретує ключові поняття, навіть з допомогою викладача, прикладає багато зусиль для імплементування теорії в практику.
1 бал	Студент володіє лише одиничними поняттями.

7.3. Шкала відповідності оцінок

Відмінно / Excellent	90-100
Добре / Good	75-89
Задовільно / Satisfactory	60-74
Незадовільно / Fail	0-59
Зараховано / Passed	60-100
Не зараховано / Fail	0-59

8. Структура навчальної дисципліни. Тематичний план занять з курсу “Методика викладання іноземних мов у вищій школі” в межах дисципліни “Методика викладання іноземних мов і зарубіжної літератури у вищій школі”.

№ п/п	Назва теми	Кількість годин		Самостійна робота
		Лекції	Семинарські	
<i>Змістовий модуль.</i>				
1	Методика викладання іноземної мови у вищій школі. Теоретичні основи методики викладання іноземних мов у мовних закладах вищої освіти. Система вищої освіти в Україні та навчання іноземних мов в різних типах закладів вищої освіти. Мета навчання і вивчення іноземних мов у мовних закладах вищої освіти. Навчання англійської мови у закладах вищої освіти філологічного напрямку та навчання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) на негуманітарних факультетах та в інститутах.	4	2	6
2	Характерні особливості студентів закладів вищої освіти – гуманітарного та негуманітарного напрямів підготовки. Визначення базових понять (Learner’s purposes, Learner’s goals, Learner’s outcomes, learner’s expectations, тощо). Психологічна характеристика студента – бакалавра (Learner’s style, Multiple intelligences, Learner’s strategies, Learner’s autonomy). Мотивація. Її типи. Теорії вивчення іноземних мов.	2		4
3	Професійний розвиток викладача іноземної мови. Три основних етапи розвитку і професійного становлення викладача. Особливості кожного з цих етапів. Практичні поради щодо професійного розвитку, становлення та професійного самовдосконалення викладача іноземної мови закладу вищої освіти. Толерантне виправлення помилок.	1		2
4	Сучасні підходи й методи вивчення іноземних мов. Традиційні й сучасні підходи й методи. Граматико-перекладний метод. Прямий метод. Аудіо-лінгвальний метод. Комунікативний підхід. Характеристика сучасних методів навчання: The PPP (Presentation, Practice and Production) teaching method. The ESA (Engage, Study, and Activate) teaching method. CLIL (Content and Language Integrated Learning). Task-based learning (TBL), Total Physical Response (TPR) in second language learning. The Dogme Approach to Language Teaching. Критерії (об’єктивні та суб’єктивні) вибору методу, переваги та недоліки кожного методу.			4
5	Аналіз сучасних підручників іноземної мови для школи за схемами і критеріями, що допомагають встановити рівні комунікативної орієнтованості кожного практичного заняття загалом і кожного завдання практичного заняття окремо.		2	2

6	<p>Менеджмент заняття: необхідність планування. Основні компоненти планування (Main aim, subsidiary aim, personal aim, learner outcomes, forms of students interaction, teachers' talk time). Види і типи практичних занять у вищій школі. План заняття (структура й основні етапи), вимоги до кожного етапу. Основні етапи практичного завдання, мета кожного етапу та їх розподіл у часі. Вимоги до заняття з іноземної мови у вищій школі та критерії його оцінювання. Альтернативні підходи до дизайну практичного заняття з іноземної мови у вищій школі.</p> <p>Проблеми організації навчання іноземної мови в групах різних типів – мало- і багаточисельних (MANAGING A LARGE CLASS). Системи, групи та комплекси вправ для практичних занять з англійської мови як іноземної.</p>		2	6
7	Способи структурування навчального матеріалу в тематичних циклах комунікативних підручників. Удосконалення змісту навчання іноземної мови у вищій школі. Англійська мова для спеціальних цілей.			2
8	Формування мовної та мовленнєвої компетентностей шляхом мікро-викладання в контексті повноцінного плану практичного заняття з іноземної мови у вищій школі. Особливості навчання граматики (введення нової граматичної теми, особливості навчання лексики, як-то: види семантизації лексичних одиниць тощо). Особливості формування мовленнєвих навичок і вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма, навчання перекладу. Виправлення помилок, основні стратегії, вимоги та підходи.		2	4
ВСЬОГО:		7	8	30

Загальний обсяг 45 год. із 90 год., у тому числі:

Лекцій – із 14 год. – 7 годин.

Семінарських – із 16 год. – 8 годин.

Самостійна робота – із 60 год. – 30 годин.

Завершується дисципліна (методика викладання мови, 50 годин, разом із методикою викладання літератури, також 50 годин) у 1 семестрі – заліком.

Підсумковий контроль

Вимоги до заліку з методики викладання іноземної мови:

Об'єкти контролю: рівень засвоєння теоретичних знань і володіння професійно-методичними вміннями в межах модулю:

– Система навчання іноземної мови у закладах вищої освіти і досвід вивчення мов як індивідуальна рефлексія на основі навчально-методичного забезпечення практичного заняття.

– Методика формування мовної компетентності і контроль рівня її сформованості.

– Методика формування рецептивної мовленнєвої компетентності і продуктивної мовленнєвої компетентності.

Форми контролю:

- письмове есе та письмові проєкти із презентаціями та з усними співбесідами;
- виконання модульного завдання.

Критерії оцінювання:

- усна співбесіда на основі письмових проєктів та есе:
- відповідність змісту;
- повнота і ґрунтовність викладу;
- термінологічна коректність;
- виконання модульного завдання
- точність виконання завдань стосовно оголошених вимог.

Орієнтовні питання до заліку:

1. Характерні особливості студентів закладу вищої освіти. Типи та види мотивації.
2. Етапи розвитку і становлення викладача іноземної мови.
3. Менеджмент заняття: підготовка, організація і проведення заняття з іноземної мови.
4. Сучасні технології надання зворотного зв'язку: виправлення помилок.
5. Вимоги до планування практичних занять. Структура плану заняття.
6. Сучасні методи навчання іноземних мов.
7. Формування мовної компетентності в контексті плану заняття.
8. Формування мовленнєвої компетентності в контексті плану заняття.
9. Теорії навчання, підходи, методи, принципи та прийоми навчання іноземних мов
10. Комунікативна компетентність і комунікативний підхід.

Додаткові практичні завдання :

- Від чого залежить мета навчання іноземних мов у ЗВО?
- Який зв'язок між метою навчання, завданнями, змістом, методами і прийомами навчання іноземних мов?
- У яких документах відображено розуміння цілей і зміст навчання іноземних мов у ЗВО?
- Розкрийте поняття “державний освітній стандарт”, “навчальна програма”, “навчально-методичний комплекс”.
- Що таке профіль навчання? Які профілі навчання вам відомі? Які методологічні підстави для виділення різних профілів?
- Схарактеризуйте поняття професійного розвитку викладача. Рефлексійна модель.
- На які етапи складають професійний розвиток викладача іноземних мов? Дайте коротку характеристику кожного з них.
- Як визначити викладачу професійні потреби студентів?
- Які є шляхи для збільшення мотивації студентів до вивчення іноземних мов?
- Як визначається комплекс цілей навчання іноземних мов у вітчизняній і зарубіжній методиках?
- Що входить в загальноєвропейське розуміння іншомовної комунікативної компетентності?
- Які існують міжнародні іспити і сертифікати? Що вони визначають, і які можливості вони надають студентам ЗВО?
- Які структурні моделі побудови курсу Ви знаєте (лінійна, концентрична, матрична, сюжетна, модульна)?
- Яка специфіка модульного навчання, алгоритм побудови навчальних модульних програм?
- У чому відмінності традиційної системи оцінювання студентів і бально-рейтингової системи? З чим пов'язано введення бально-рейтингової системи?
- Які існують форми організації навчального процесу у вищій школі? Яка форма організації навчального процесу найдоцільніша для навчання іноземної мови? У чому відмінність аудиторної і позааудиторної самостійної роботи?

- На чому ґрунтуються інтерактивні форми роботи? У чому переваги їх використання на заняттях з іноземних мов у ЗВО?
 - Які форми самостійної роботи студентів використовує викладач у рамках вивчення практичного курсу іноземних мов: підготовка до практичних занять, виконання мовних, мовленнєвих вправ, письмове завдання (есе, твір), навчальні доповіді, виконання текстових завдань, ведення “мовного портфеля”, проекти?
 - Інформаційні технології в навчанні іноземних мов у вищій школі.
 - Що таке комп'ютерна програма? Які основні вимоги до сучасних комп'ютерних навчальних програм?
 - Які вимоги висуваються до комп'ютерних програм для навчання фонетики?
 - Які навички та вміння формуються при комп'ютерному навчанні лексики іноземної мови?
 - Назвіть основні види контролю при навчанні іноземних мов у вищій школі?
 - Що розуміється під тестовим контролем знань з іноземних мов?
 - Назвіть основні особливості методу (PPP, ESA, CLIL, TBL, TPR, Dogme).
 - Наведіть приклади індуктивного, дедуктивного та рефлексивного підходів до навчання іноземних мов.
 - Дайте коротку характеристику одному із сучасних методів. Схарактеризуйте його переваги та недоліки.
 - Які типи завдань можна використовувати при тестовій перевірці знань з іноземних мов?
 - Назвіть основні вимоги, що пред'являються до комплексної контролюючої програми?
 - Які основні дидактичні завдання при навчанні іноземних мов можна вирішувати більш ефективно, використовуючи глобальну мережу Інтернет?
 - Для яких видів самостійної роботи доцільно використовувати глобальну мережу Інтернет?
 - Що розуміється під дистанційним навчанням? Які існують види дистанційного навчання?
 - Роль фонетики в навчанні іноземних мов.
 - Які основні особливості навчання вимови?
 - Типологія фонетичних помилок, що допускаються учнями у вивченні іноземних мов?
- Причини їх появи.
- Особливості інтонаційного оформлення англійських висловлювань.
 - Роль і місце фонетичної зарядки в плануванні заняття з іноземних мов у ЗВО?
 - Яка значимість лексики в оволодінні іноземною мовою?
 - Які основні труднощі в засвоєнні іншомовної лексики?
 - Наведіть приклади вправ для формування лексичних навичок.
 - Роль граматики в навчанні. Види граматичних навичок.
 - Наведіть приклади вправ для формування граматичних навичок.
 - Дайте визначення аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.
 - Які основні етапи навчання аудіювання Ви знаєте?
 - Які принципи слід враховувати при плануванні процесу аудіювання у ЗВО? Які основні труднощі навчання аудіювання?
 - Які види завдань для навчання аудіювання Ви знаєте?
 - Складіть комплекс вправ з тестовими завданнями до аудіотексту.
 - Дайте визначення говоріння як виду мовленнєвої діяльності. Назвіть форми мовлення, в яких здійснюється говоріння.
 - Складіть комплекс вправ при навчанні діалогічного і монологічного мовлення.
 - Дайте характеристику читання як виду мовленнєвої діяльності. Назвіть основні види читання.
 - Яка роль домашнього читання у формуванні комунікативної компетентності учнів.

- Охарактеризуйте структуру роботи з текстом для домашнього читання. Назвіть види вправ з домашнього читання.
- Дайте характеристику письму як виду мовленнєвої діяльності.
- Визначте зміст письмових вправ таких як есе, реферат, твір.
- Назвіть прийоми і форми контролю в навчанні письма та писемного мовлення. Наведіть приклади тесту як однієї з форм контролю писемного мовлення.
- Методика навчання говоріння.
- Характеристика читання як виду мовленнєвої діяльності. Види читання.
- Роль домашнього й аналітичного читання у формуванні комунікативної компетентності студентів у ЗВО.
- Методика навчання читання.
- Форми контролю в навчанні письма та писемного мовлення.

9. Рекомендовані джерела:

Основна література

- Thornsbury S. The CELTA Course [Trainee book] // Scott Thornsbury and Peter Watkins. Cambridge, Cambridge University Press, 2008. – 216p.
- Биркун, Л. В. (2019). Програма навчальної дисципліни “Курс “Англійська мова” у загальноосвітніх навчальних закладах та методика його викладання”. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, 30, 173-182
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.,1997. – 375 с.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
- Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
- Методика навчання іноземних мов і культур / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 340 с.
- Педагогічна практика з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої і В.В. Черниш. – К.: Ленвіт, 2003. – 250 с.
- Підручники і навчально-методичні комплекси з іноземних мов британських видавництв. Сайт “Навчальні програми для ВНЗ” <http://www.imzo.gov.ua/>.

Додаткова література

The learners and their contexts

- How Languages are Learned* (3rd edition), Patsy M. Lightbown and Nina Spada, Oxford University Press, 2006.
- Learner English* (2nd edition), Michael Swan and Bernard Smith (eds), Cambridge University Press, 2001.
- Teaching Adult Second Language Learners*, Heather McKay and Abigail Tom, Cambridge University Press, 1999.

Classroom teaching

- An A-Z of ELT*, Scott Thornbury, Macmillan, 2006.
- How to Teach English* (2nd edition), Jeremy Harmer, Pearson, 2007.
- How to Teach Grammar*, Scott Thornbury, Pearson, 1999.
- How to Teach Speaking*, Scott Thornbury, Pearson, 2005.
- How to Teach Vocabulary*, Scott Thornbury, Pearson, 2002.
- How to Teach Writing*, Jeremy Harmer, Pearson, 2004.
- Learning to Teach English*, Peter Watkins, Delta Publishing, 2005.
- Learning Teaching* (2nd edition), Jim Scrivener, Macmillan, 2005.
- Planning Lessons and Courses*, Tessa Woodward, Cambridge University Press, 2001, *Practical English Language Teaching*, David Nunan (ed), McGraw Hill, 2003.

Teaching Listening Comprehension, Penny Ur Cambridge University Press, 1984 *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* Christine Nuttall, Macmillan, 2005 *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd edition), Diane Larsen-Freeman, Oxford University Press, 2000.

Language awareness

About Language: Tasks for Teachers of English, Scots Thornsbury, Cambridge University Press, 1997.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2nd edition), Cambridge University Press, 2005.

Grammar for English Language Teachers, Martin Parrott, Cambridge University Press, 2000.

Practical English Usage (3rd edition), Michael Swan, Oxford University Press, 2005.

Professional development

Professional Development for Language Teachers, Jack C. Richards and Thomas Farrell, Cambridge University Press, 2005.

Іноземні мови: Науково-методичний журнал. – Київ.

Тести для всіх, хто вивчає іноземні мови / Укл. Г.І. Артемчук, С.Ю. Ніколаєва та ін. – К.: Ленвіт, 2003. – 168 с.

Useful websites

English Teaching Professional: <http://www.cambridge.org/elt/> .

Guardian Education: TEFL: <http://education.guardian.co.uk/tefl/> .

Humanizing Language Teaching: <http://www.hltmag.co.uk/> .

It's Online: <http://www.its-online.com/> .

One stop English: <http://www.onestopenglish.com/>.

Organisations

International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL): <http://www.iatcfl.org/> *Teachers of English to Speakers of Other Languages*.

(TESOL): <http://www.tcsol.org/> .

Cambridge ESOL: <http://www.cambridgcesol.org/>.

British Council: <http://www.britishcouncil.org/>.

Study English Australia (ELICOS): <http://www.elicos.com.au/>.

Технічні засоби навчання. Фонограми:

Фонограма до підручника Clandfield L, Benne R.R. *Global Intermediate. Coursebook*. Macmillan Publishers Limited, 2011. – 158p.

Фонограма до підручника *Laser: Pre – FCE. Student's book*. – Macmillan Publishers Limited, 2006. - 159p.

Фонограма до підручника Philip Kerr, Ceri Jones *Straightforward Upper-Intermediate*.

Фонограма до підручника Philip Kerr, Ceri Jones *Straightforward Intermediate*.

Фонограма до підручника Philip Kerr, Ceri Jones *Straightforward Advanced*.

Інформаційні ресурси

<http://www.tesol.net>.

<http://www.freeenglish.net/english/index.html>.

<http://www.freeyellow.com>.

<http://www.eslcsfe.com>.

<http://www.englishclub.net>.

<http://www.bangkokpost.net/education>.

<http://www.netcolony.com>.

<http://www.rice.edu/projects/topics>.

<http://www.cambridge-efl.org.uk>.

<http://www.englishtips.org>.

ОГЛЯДИ

УДК 811. 111 (07)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.37.2022. 272907>

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНШОМОВНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ: АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ

Плотніков Є. О.

plotnikov@ndu.edu.ua

ORCHID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6010-247X>

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Зєня Л. Я.

liubov.zenia@knl.u.edu.ua

ORCHID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.12.2022. Дата прийняття до друку 22.12.2022.

У статті здійснено короткий аналіз актуальних наукових досліджень щодо забезпечення якості іншомовних освітніх програм і курсів. Подано анотований огляд дотичних публікацій у провідних наукових виданнях з лінгвістики та методики викладання іноземних мов за період з 2012 до 2021 року. Бібліографія може бути корисною для гарантів освітніх програм, освітніх менеджерів, а також для всіх, хто займається проблемами іншомовних освітніх програм.

Ключові слова: забезпечення якості, дослідження, науковий журнал.

Y. Plotnikov, L. Zenia

Nizhyn Mykola Gogol State University, Kyiv National Linguistic University

Quality assurance of foreign language study programmes: annotated bibliography

This paper aims to investigate quality assurance research in the recent years. The article systematically reviews the key studies conducted and published from 2012 to 2021 to reveal current trends and to show best research practices. All the analyzed publications represent the leading scientific journals in the field of linguistics. The bibliography might be useful for curriculum designers and educational managers.

Key words: quality assurance, research, scientific journal.

Нижче запропоновано огляд статей, присвячених проблемам як внутрішнього, так і зовнішнього забезпечення якості іншомовної освіти. Пошук матеріалів дослідження здійснювався із застосуванням повнотекстових баз даних та академічних програм / пошукових систем (*Scopus* (<https://www.scopus.com>), *Research4life* (<https://research4life.org>), *Mendeley* (<https://www.mendeley.com/>) тощо), а також сайтів дотичних журналів. Пошук було обмежено першими 100 журналами за рейтингом *SCImago Journal Rank* (2021), категорія *Linguistics & Language* (<https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3310>). Термінологічні пошукові запити, які було використано для відбору матеріалів дослідження: “*quality assurance*”, “*quality management*”, а також їхні мовні варіації, як то “*to assure / manage quality*” тощо. У деяких випадках до уваги бралися також синонімічні вирази (наприклад, “*quality control*”). Вибірка здійснювалася з-поміж статей, виданих у 2012-2021 рр. Унаслідок пошуку за заданими параметрами було отримано 201 статтю у 45-ти журналах.

На наступному етапі було застосовано метод експертної оцінки. Окрім авторів дослідження до реалізації методу було залучено також стороннього експерта в галузі методики навчання

іноземних мов. Експерти окремо один від одного мали переглянути отриманий перелік статей та залишити ті, що є релевантними меті дослідження. Базовим критерієм початкової експертної оцінки було відхилення публікацій, в яких розглядалися інші сфери забезпечення якості, ніж освітні програми або курси (наприклад, забезпечення якості онлайн-комунікації, забезпечення якості письмових текстів, забезпечення якості перекладу тощо). У решті випадків релевантність публікацій визначалась згідно з баченням експертів. Отримані переліки було порівняно і зведено до спільного переліку. До нього автоматично потрапляли публікації, відібрані всіма експертами. У випадку статей, відібраних лише одним або двома експертами, їх потрапляння або не потрапляння до зведеного переліку відбувалося після колективного експертного обговорення. Після застосування методу зведених перелік налічував 41 статтю у 21 журналі. У табл. 1 наведено узагальнені дані щодо журналів, статті з яких склали основу дослідження.

Таблиця 1

Журнали, статті з яких використано у дослідженні

Місце у категорії “Linguistics and Language”	Журнал	Видавництво	Індикатор рейтингу журналу SCImago	Квартиль	Індекс
1	Modern Language Journal	Wiley-Blackwell	3,095	Q1	94
11	Language Teaching	Cambridge University Press	2,985	Q1	65
14	Computer Assisted Language Learning	Routledge	1,839	Q1	54
18	TESOL Quarterly	Wiley-Blackwell	1,777	Q1	101
24	Language Learning and Technology	University of Hawaii Press	1,725	Q1	78
25	System	Elsevier	1,723	Q1	84
30	Foreign Language Annals	Wiley-Blackwell	1,548	Q1	54
32	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	Routledge	1,495	Q1	52
38	Journal of English for Academic Purposes	Elsevier	1,38	Q1	63
39	Interpreter and Translator Trainer	Routledge	1,377	Q1	24
40	English for Specific Purposes	Elsevier	1,363	Q1	78
43	ReCALL	Cambridge University Press	1,343	Q1	57
47	ELT Journal	Oxford University Press	1,304	Q1	60
51	Bilingual Research Journal	Routledge	1,22	Q1	40
56	Language Policy	Springer	1,111	Q1	37
62	Language and Education	Routledge	1,046	Q1	50
80	Language, Culture and Curriculum	Routledge	0,889	Q1	36
82	Journal of Language, Identity and Education	Routledge	0,887	Q1	25
85	Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education	Routledge	0,862	Q1	54
98	Current Issues in Language Planning	Routledge	0,813	Q1	27
99	RELC Journal	SAGE	0,809	Q1	37

Анотовану бібліографію організовано за часовим принципом (рік виходу публікації). При цьому публікацій 2012 р. у кінцевому переліку не виявилось. У межах певного року статті подано за алфавітом згідно з прізвищем автора.

2013

Foley, Y., Sangster, P., & Anderson, C. (2013). Examining EAL policy and practice in mainstream schools. *Language and Education*, 27(3), 191–206. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.687747>

Дослідження фокусується на тому, якою мірою державна політика (включно з процедурами зовнішнього забезпечення якості) щодо учнів, які вивчають англійську як додаткову мову, фактично реалізується в державних і приватних ЗЗСО Шотландії. У статті представлено результати інтерв'ю з вчителями, які повідомили про свої спостереження щодо політики та практики викладання англійської мови (АМ) як додаткової. Для оцінювання якості освіти використовується низка індикаторів якості, зокрема: загальна якість досягнень учнів; їхній навчальний досвід; задоволення їхніх потреб; оцінювання як частина викладання; зв'язки з органами влади, іншими школами, установами й роботодавцями; партнерство з батьками, шкільною радою та громадою; а також оцінювання та розвиток персоналу.

Heuworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching*, 46(3), 281–315. doi:10.1017/S0261444813000025

Одна з найгрунтовніших публікацій з усього переліку, на яку варто звернути увагу дослідникам проблем забезпечення якості іншомовних освітніх програм. Автором розглянуто широкий спектр питань, які стосуються управління якістю в іншомовній освіті. Розглянуті підходи до управління якістю адаптовано з методик, що застосовуються в бізнес середовищі. З-поміж ключових аспектів управління якістю автор називає чітке формулювання мети, опис принципів і бачення навчання (включно з описовими рамковими документами), а також активну дослідницьку й рефлексивну діяльність. Узагальнено описи якості для різних аспектів викладання мов, наприклад, оцінювання, освіта для мігрантів, учні раннього віку, навчання мов у ЗЗО тощо. Розглянуто питання акредитації та визнання закладів, що займаються викладанням мов, а також критично проаналізовано деякі протиріччя та конфлікти в підході до забезпечення якості, наприклад, між підзвітністю та довірою, між творчістю та стандартизацією. Розглянуто сильні та слабкі сторони методів зовнішнього моніторингу та перевірки якості.

Knežić, D., Elbers, E., Wubbels, T., & Hajer, M. (2013). Teachers' Education in Socratic Dialogue: Some Effects on Teacher-Learner Interaction. *The Modern Language Journal*, 97(2), 490–505. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12014.x>

У статті розглянуто особливості підвищення кваліфікації та розвитку компетентності в говорінні вчителів іноземних мов (ІМ) з використанням “сократівського діалогу” (форма аргументованого діалогу між людьми, заснована на постановці запитань та відповідях на них з метою виявлення ідей і припущень, що лежать в їхній основі). Крім іншого, розглянуто деякі елементи забезпечення якості курсу, на якому було досліджено вплив “сократівського діалогу”, зокрема форми оцінювання курсу та навчальної діяльності.

Tarone, E. (2013). Perspectives. *The Modern Language Journal*, 97(2), 528–530. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12015.x>

Glisan, E. W. (2013). On Keeping the Target Language in Language Teaching: A Bottom-up Effort to Protect the Public and Students. *The Modern Language Journal*, 97(2), 541–544. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12019.x>

Norris, J. M. (2013). Some Challenges in Assessment for Teacher Licensure, Program Accreditation, and Educational Reform. *The Modern Language Journal*, 97(2), 554–560. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12022.x>

Tedick, D. J. (2013). Embracing Proficiency and Program Standards and Rising to the Challenge: A Response to Burke. *The Modern Language Journal*, 97(2), 535–538. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12017.x>

Стаття (Tagone, 2013) та коментарі до неї (Glisan, 2013; Norris, 2013; Tedick, 2013) сфокусовані на практиках і стандартах різних аспектів оцінювання, що регламентується рекомендаціями Американської ради з питань викладання ІМ (*American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL*) та Національної ради з акредитації педагогічної освіти (*National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE*). З-поміж об'єктів аналізу – акредитація освітніх програм та ліцензування вчителів ІМ на основі зазначених стандартів, що дозволяють здійснити зовнішнє забезпечення якості в галузі навчання ІМ.

Whyte, S., Schmid, E. C., van Hazebrouck Thompson, S., & Oberhofer, M. (2013). Open educational resources for CALL teacher education: the iTILT interactive whiteboard project. *Computer Assisted Language Learning*, 27(2), 122–148. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818558>

У статті розглядаються виклики та можливості, що виникають під час розроблення відкритих освітніх ресурсів для підтримки комунікативного навчання ІМ з використанням інтерактивних дошок. iTILT (Європейський проєкт безперервної освіти “Інтерактивні технології у викладанні мови”) мав дві основні мети: (а) сприяти “кращим практикам” викладання ІМ професійного спрямування з використанням інтерактивних дошок та (б) підтримувати безперервний професійний розвиток викладачів ІМ як у формальних, так і у неформальних навчальних контекстах. Розглянуто процедури забезпечення якості у контексті розроблення зазначених ресурсів.

Zacharias, N. T. (2013). Navigating through the English-medium-of-instruction policy: voices from the field. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.782797>

У фокусі статті - дослідження досвіду освіти з ІМ викладання в Індонезії, запровадженої в рамках державної політики макропланування, відомої як “Школи міжнародних стандартів” (*International Standards Schools*) у період з 2007 по 2013 рік. В огляді літератури автор пояснює дев'ять напрямів забезпечення якості в межах зазначеної політики: акредитація, навчальна програма, процес викладання, оцінювання, викладачі, керівництво закладу, МТБ та ресурси, управління та менеджмент, фінансування.

2014

Blanco-Ramirez, G. (2014). US accreditation in Mexico: quality in higher education as symbol, performance and translation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 329–342. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871236>

Стаття презентує аналіз концепту «якість» у контексті його застосування до освітнього середовища. Дослідження ілюструє, що поняття якості вищої освіти в контексті акредитації закордонного університету американською агенцією акредитації за вимогами, прийнятими у США, є одночасно феноменом інституційної діяльності та перекладу. Незважаючи на багато можливих варіантів перекладу, переклад, який прирівнює акредитацію до виходу на вищий рівень якості вищої освіти, в кінцевому підсумку відповідно приймається вищим університетським керівництвом і як наслідок передається через численні стратегії брендингу закладу.

Bourke, T., & Lidstone, J. (2014). What is Plan B? Using Foucault's archaeology to enhance policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(6), 833–853. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.903611>

Розглядаючи професійні стандарти вчителів в Австралії, автори звертаються до проблем дискурсу забезпечення якості підготовки та роботи вчителів. Стаття дозволяє поглянути на проблему забезпечення якості освіти з точки зору презентації цього поняття у національних нормативних документах та сприйняття його стейкхолдерами освітнього процесу.

Hagemann, S. (2014). Images of higher education: developing and administering translation studies programmes in Germany. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2014.940696>

У публікації досліджено, як розробляються й адмініструються програми з перекладознавства у Майнцькому університеті (Німеччина). У загальному контексті звернено увагу на процеси забезпечення якості, зокрема на дотичну діяльність університетського Центру забезпечення якості та розвитку (*Centre for Quality Assurance and Development*) та інших підрозділів ЗВО. Акцент зроблено на аналізі двох аспектів: нормативної бази закладу щодо контролю та оцінювання та методичного забезпечення навчальних дисциплін.

Hardman, J., & A-Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 260–277. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.980826>

У світлі реформи навчальних програм, спрямованої на покращення викладання АМ в початкових школах Малайзії, досліджено, яким чином вчителі застосовують комунікативний підхід до викладання ІМ. Аналізуючи забезпечення якості освіти, автори зазначають, що результативної реформи педагогічної освіти навряд чи можна досягти, зосередившись лише на окремих ініціативах, таких як підготовка та розвиток учителів. Якісна реформа вимагає системного підходу, який би враховував потреби у розвитку потенціалу та сприяв підвищенню кваліфікації тих, хто відповідає за організацію та проведення навчання, зокрема, викладачів освітніх закладів, посадовців, працівників служби забезпечення якості освіти тощо.

2015

du Plessis, C., & du Plessis, T. (2015). Dealing with disparities: the teaching and assessment of official languages at first language level in the grade 12 school-leaving phase in South Africa. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 209–225. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1083999>

У статті досліджується вирівнювання освітніх стандартів у контексті історико-політичного розвитку Південної Африки та надається критичний огляд ініціатив органів управління освітою для запровадження більш справедливої освітньої системи. Забезпечення якості освіти унаслідок таких змін розглядається як одна з основних цілей процесу. Розглянуто підходи та практики забезпечення якості освіти на національному рівні.

Nickerson, C. (2015). Unity in diversity: The view from the (UAE) classroom. *Language Teaching*, 48(2), 235–249. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000237>

Основна мета публікації полягає в аналізі стратегічного розвитку англійських програм в університетах країн Перської затоки. Дослідник прагне до пошуку оптимальних шляхів спрямування дослідницьких зусиль, а з ними й розроблення доцільних методик навчання та оцінювання, що зможуть задовольнити потреби студентів дуже різноманітного, але у той же час схожого своїми проблемами азійського континенту. Автор торкається проблеми забезпечення якості освітніх програм у контексті опису кроків, що були здійснені в університеті Зайєда (*Zayed University*), ОАЕ, а саме пошуку універсального способу оцінювання навчальних досягнень студентів.

2016

Xerri, D., & Campbell, C. (2016). E-portfolios in teacher development: the better option? *ELT Journal*, 70(4), 392–400. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw032>

Проаналізовано електронні портфоліо вчителів ІМ Мальти як інструмент зовнішнього забезпечення якості. Рада з питань викладання АМ (*ELT Council*) здійснює регулярний моніторинг середніх шкіл країни. Відвідуючи школи, вона забезпечує наявність ефективного механізму підтримки стандартів викладання, консулює школи щодо того, як підтримувати вчителів у їх безперервному професійному розвитку, а також допомагає школам розвивати культуру такого розвитку. Портфоліо вчителів було запроваджено як частину політики забезпечення якості. Ця політика передбачає, що кожне портфоліо має складатися з низки документів (наприклад, сертифікатів про відвідування курсів підвищення кваліфікації, форм самооцінювання, звітів про відвідані уроки тощо) і директор ЗЗСО має використовувати їх

для підтримки професійного розвитку вчителів. Така політика була розроблена у співпраці з основними стейкхолдерами галузі, зокрема, з вчителями, вихователями, директорами та власниками шкіл тощо.

2017

Canning, J. (2017). The UK Teaching Excellence Framework (TEF) as an illustration of Baudrillard's hyperreality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(3), 319–330. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1315054>

Дослідження пропонує досить несподіваний погляд на процес забезпечення якості освіти, аналізуючи дискурс, пов'язаний з британською Рамкою досконалості викладання (*Teaching Excellence Framework*). Оперуючи концептом “гіперреальність”, запропонованим Ж. Бордїяром, автор робить висновок, що використовуючи мову “досконалості викладання” і розглядаючи її як щось, що можна об'єктивно виміряти, ми позбавляємо себе засобів вираження, здатних сприяти справжньому поліпшенню освіти. Намагаючись покращити досконалість викладання за допомогою метрик оцінювання освітяни позбавляють себе можливостей змін, обмежують власні практики та дегуманізують студентів.

Coniam, D., Falvey, P., & Xiao, Y. (2017). An investigation of the impact on Hong Kong's English language teaching profession of the Language Proficiency Assessment for Teachers of English (LPATE). *RELC Journal*, 48(1), 115–133. <https://doi.org/10.1177/0033688216687455>

Дослідження вивчає сприйняття стейкхолдерами впливу оцінювання рівня володіння АМ вчителями – мінімальних мовних стандартів Оцінювання рівня володіння мовою вчителями (*Language Proficiency Assessment for Teachers*), яке було запроваджено у Гонконзі у 2000 році. Використання інструменту розглянуто як процес забезпечення якості, що забезпечував стандарти кваліфікації вчителів АМ регіону.

Dimova, S. (2017). Life after oral English certification: The consequences of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff for EMI lecturers. *English for Specific Purposes*, 46, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.004>

Стаття фокусується на практиках, запроваджених у кількох європейських університетах, щодо політики внутрішнього оцінювання рівня володіння АМ викладачів для забезпечення якості викладання на програмах з АМ викладання. На основі інтерв'ю з університетськими викладачами та аналізу поточного зворотного зв'язку в АМ для академічного персоналу (*Test of Oral English Proficiency for Academic Staff, TOEPAS*), що використовується для сертифікації усного мовлення викладачів в університеті Копенгагена.

Huang, E. (2017). The Myth of “Migrants as Problems”: Public School in Neoliberal Times and the Construction and Contestation of “Migrant” Identity. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(6), 381–394. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1381022>

Відповідаючи на дослідницьке запитання “Як неоліберальний дискурс у школі формував образ учнів-мігрантів в офіційних документах та повсякденних практиках?”, автор звертається до аналізу використання поняття “якість”, маючи на меті дослідити, (а) як змінюється значення поняття “якість” для школи та (б) яким є зв'язок між учнями-мігрантами та прагненням школи до “якості” викладання. Розглянуто позиціонування учнів-мігрантів шкільними адміністраторами та вчителями у повсякденному шкільному житті. Класифіковано інституційні дискурси та практики щодо учнів-мігрантів з боку адміністрації та вчителів ЗЗСО.

2018

Canals, L., & Al-Rawashdeh, A. (2018). Teacher training and teachers' attitudes towards educational technology in the deployment of online English language courses in Jordan. *Computer Assisted Language Learning*, 32(7), 639–664. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1531033>

У документі детально описується досвід розроблення та запуску перших онлайн-курсів з АМ в Університеті Ярмук за підтримки Відкритого університету Каталонії. Курси проводяться

в рамках проекту “Підвищення якості навчання з використанням технологій в йорданських університетах” (Enhancing Quality of Technology-Enhanced Learning at Jordanian Universities, EQTEL), метою якого є розроблення й упровадження акредитаційних стандартів, керівних принципів і процедур для забезпечення якості онлайн-курсів в йорданських університетах. Основна увага дослідження була зосереджена на оцінюванні курсу з точки зору викладачів, а також на виявленні можливих недоліків і проблем, які мають бути усунені для вдосконалення курсу та програми підготовки викладачів у подальшому.

De Costa, P. I., Park, J., & Wee, L. (2018). Linguistic entrepreneurship as affective regime: organizations, audit culture, and second/foreign language education policy. *Language Policy, 18*(3), 387–406. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9492-4>

У статті розглядається поняття афективного режиму, щоб вказати на дедалі ширше поширення культури аудиту, яка призводить до того, що одним мовам та ідентичностям у процесі забезпечення якості освіти надається більша цінність порівняно з іншими. Висуваючи на перший план ці проблеми нерівності, що виникають через домінування кількісних технологій, які базуються на стандартах і вимірах, автори пояснюють вплив афективного режиму і демонструють, як він сприяє зростанню кількості досліджень мовної політики, які критикують комодифікацію мовної освіти.

Đrljača Margić, B., & Vodopija-Krstanović, I. (2018). Language development for English-medium instruction: Teachers' perceptions, reflections and learning. *Journal of English for Academic Purposes, 35*, 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.06.005>

Дослідження зосереджене на проблемі мовної підготовки викладачів АМ професійного спрямування у хорватській вищій освіті та пропонує свій погляд на програми їх мовного розвитку. Як зазначають автори, для забезпечення якості викладання на університетських програмах, що реалізуються АМ, потрібно вимагати від викладачів належного рівня володіння АМ або пропонувати можливості мовної підготовки для тих, хто потребує досягнення необхідного рівня володіння мовою. Саме стабільне надання мовної підтримки, мовна підготовка та інші види мовної експертної допомоги мають важливе значення для забезпечення якості освітніх програм.

Fenton-Smith, B., Humphreys, P., & Walkinshaw, I. (2018). On evaluating the effectiveness of university-wide credit-bearing English language enhancement courses. *Journal of English for Academic Purposes, 31*, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.12.001>

У центрі дослідження – курси підвищення рівня володіння АМ (*English language enhancement courses, ELECs*), що реалізуються в університетах Австралії. Автори аналізують механізми, що можуть бути використані для оцінювання якості таких курсів: 1) рівень володіння АМ, 2) академічні результати, 3) академічна доброчесність, 4) рівень відрахування студентів, 5) оцінювання студентів та 6) самостійне навчання. Стверджується, що, оскільки в короткостроковій перспективі результати, які можна виміряти, можуть бути не дуже помітними, доцільно використовувати одночасно декілька механізмів для збирання інформації. Обговорюються обмеження і можливості кожного механізму на практичних прикладах їх застосування.

2019

Menke, M. R., & Anderson, A. M. (2019). Student and faculty perceptions of writing in a foreign language studies major. *Foreign Language Annals, 52*(2), 388–412. <https://doi.org/10.1111/flan.12396>

Дослідження було частиною процедур внутрішнього забезпечення якості. Його основною метою було з'ясувати ставлення студентів бакалаврської програми одного з американських університетів, що вивчають іспанську мову як іноземну, до різних аспектів навчання письма в межах програми. За допомогою серії зустрічей і семінарів викладачі спільно обмірковували особливості навчання письма в освітній програмі, а потім розробили специфічні для кожного

освітнього компоненту цілі навчання, на які слід орієнтуватися в рамках спеціальності. Крім того, забезпечення якості програми передбачало збирання й аналіз двох наборів студентських письмових робіт. Перший був зібраний під час вступних курсів з літератури, культури та лінгвістики з метою отримання уявлення про розвиток студентів на початку вивчення спеціальності. Пізніше, з метою кращого розуміння результатів (розвитку компетентності в письмі) та сприйняття студентами запропонованого способу навчання письма протягом програми, невелика вибірка студентів подала всі письмові роботи, що були виконані під час навчання на окремих освітніх компонентах, а також самооцінку навчання письму в кінці навчального семестру.

Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248–270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>

На основі систематичного огляду літератури у статті розглянуто масштаби та способи змін в управлінні освітою, які були спричинені різноманітними національними інструментами оцінюваннями та звітності, що базуються на тестах, у широкому спектрі інституційних середовищ. Продемонстровано, що реформи управління освітою (включно з переосмисленням забезпечення якості) на міжнародному рівні просуваються через часом неочікувані та непередбачувані процеси, що значною мірою зумовлені панівною політико-адміністративною ситуацією. Проаналізовано адитивний та еволюційний характер реформ управління освітою.

2020

Al-Issa, A. S. M. (2020). The language planning situation in the Sultanate of Oman. *Current Issues in Language Planning*, 21(4), 347–414. <https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1764729>

Розглянуто ситуацію з мовним плануванням у Султанаті Оман з акцентом на ролі арабської, англійської, французької та німецької мов в освіті, а також їх поширення в різних ситуаціях і з різними цілями. Досліджено історичні, соціальні, політичні й ідеологічні процеси, а також складності мовної політики та ситуації з плануванням мов у країні. Звернено увагу на процеси забезпечення якості під час вивчення ІМ на різних рівнях освіти.

Benson, C. (2020). An innovative ‘simultaneous’ bilingual approach in Senegal: promoting interlinguistic transfer while contributing to policy change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1399–1416. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1765968>

У статті описано інноваційну двомовну освітню програму, розроблену й упроваджену в початкових класах Сенегалу з 2009 по 2018 рік сенегальською неурядовою організацією “Асоціація досліджень та освіти для розвитку” (*Association in Research and Education for Development*) у співпраці з національним міністерством освіти для вирішення проблеми низької якості початкової освіти. Розробники дотримувалися вимог національних стандартів і програм, зокрема “Програми підвищення якості, справедливості та прозорості в освітньому секторі, PAQUET, 2013-2025” (Education Sector Quality, Equity and Transparency Enhancement Program, PAQUET). Проаналізовано ефективність та соціальне значення програми.

Guimargues, F. F., Finardi, K. R., El Kadri, M. S., & Taquini, R. (2020). The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil. *System*, 94, 102331. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102331>

У контексті аналізу ситуації у бразильській вищій освіті автори розглядають такий аспект оцінювання якості освітньої діяльності, як інтернаціоналізація. Зростаюче міжнародне співробітництво в Європі та у країнах Глобального Півдня створює тиск на ЗВО з метою розроблення потужних заходів із забезпечення якості, які потенційно можуть стати рушійною силою інституційних змін. Якість пов'язана з місією та баченням ЗВО і не може бути відокремлена від цілей і потреб суспільства, в якому ці ЗВО знаходяться. У дослідженні

проаналізовано інформацію щодо місії 62 університетів і виявлено, що лише у 7-ми випадках місії ЗВО відображали інтернаціоналізацію, як важливий компонент розвитку університету.

Manegre, M., & Sabiri, K. A. (2020). Online language learning using virtual classrooms: an analysis of teacher perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5–6), 973–988. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770290>

Розглядаючи технологію віртуальної класної кімнати (*virtual classroom*), проаналізовано способи організації, а також переваги та недоліки таких систем. Автори зазначають, що особливо в системі корпоративного навчання переваги використання віртуальних класних кімнат перед традиційними засобами для проведення відеоконференцій вбачають у тому, що вони дозволяють здійснювати постійний моніторинг діяльності, а отже і якості навчання. Модератори можуть зайти до класної кімнати в будь-який момент під час заняття і перевірити, чи відповідає робота викладача стандартам програми. Моніторинг віртуальних класних кімнат також дозволяє компанії виявляти потреби у навчанні, розглядати скарги та перевіряти відвідуваність занять як студентами, так і викладачами.

Pérez Cañado, M. L. (2020). Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. *Journal of English for Academic Purposes*, 48, 100927. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100927>

Стаття розповідає про перехресне дослідження, проведене з викладачами, задіяними у програмах з викладання АМ професійного спрямування в Університеті Хаена (Іспанія). Дослідження було спрямоване на визначення навчальних потреб викладачів з теоретичних основ викладання АМ професійного спрямування, методики навчання ІМ, лінгвістики, оцінювання, неперервного професійного розвитку та мобільності. На основі отриманих результатів було сформульовано пропозиції щодо покращення підготовки вчителів. Однією з пропозицій є розроблення критеріїв зовнішнього забезпечення якості програм, викладання на яких здійснюється ІМ. Подано загальний опис орієнтовної системи забезпечення якості таких програм.

Strong, K. A., & Escamilla, K. (2020). The need for nuance: Relationships between EL English proficiency and accountability outcomes. *Bilingual Research Journal*, 43(1), 92–110. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1724572>

Мета статті - дослідити, як система підзвітності, створена державними школами Денвера (США) на виконання федерального закону “Кожен учень досягає успіху” (*Every Student Succeeds Act, ESSA*), впливає на школи з великою кількістю учнів, які вивчають АМ. Зокрема, у статті розглядаються відмінності між школами регіону, щоб з'ясувати, чи є звітність про учнів, як про єдину дезагреговану категорію учнівських досягнень, достатньо детальною, щоб відобразити різноманітні потреби та проблеми учнівської аудиторії. Зазначена система є одним із засобів забезпечення якості білінгвальної освіти.

2021

Barnawi, O. Z. (2021). EMI as a performative technology of acceleration in higher education contexts: academics and administrators' perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1954385>

Як зазначає автор у анотації до своєї статті “бачення англійськомовного викладання навчальних дисциплін як перформативної технології акселерації у висококонкурентних умовах сучасного глобального контексту вищої освіти є одним із способів отримати уявлення про сучасні реалії такого викладання у ЗВО”. Виходячи з цих позицій та використовуючи як приклад один з університетів Саудівської Аравії, автор торкається, крім іншого, проблеми якості викладання і її внутрішнього та зовнішнього забезпечення. Зазначається, що поточні практики освітнього менеджменту віддають перевагу кількості над якістю, фокусуються

на перформативній конкуренції та звітності та узгодженню навчального процесу з потребами ринку праці. Такі кількісно-орієнтовані практики характеризуються суворими часовими межами (наприклад, щотижневі звіти, річні плани діяльності тощо) та індикаторами ефективності (наприклад, зовнішня акредитація), які в цілому стимулюють пришвидшення процесу інституційних змін.

Hsu, L. (2021). What makes good LMOOCs for EFL learners? Learners' personal characteristics and Information System Success Model. *Computer Assisted Language Learning*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1899243>

Дослідження презентує основні напрацювання, що можуть бути корисними для розробників і користувачів мовних масових відкритих онлайн-курсів (LMOOC). Разом з розкриттям ключових елементів курсу та впливу на них як особливостей викладання АМ як іноземної, так і особистісних характеристик учнів (стать, вік тощо), у статті продемонстровано загальні підходи забезпечення якості онлайн-навчання у різних її аспектах.

Kang, H., & Pacheco, M. B. (2021). Short-term study abroad in TESOL: Current state and prospects. *TESOL Quarterly*, 55(3), 817–838. <https://doi.org/10.1002/tesq.3014>

Розглядаючи програми короткотривалого вивчення ІМ за кордоном (*study abroad programs*) дослідження, крім іншого, торкається проблеми забезпечення їх якості. Автори зазначають, що незважаючи на те, що моніторинг й оцінювання різних аспектів інтернаціоналізації освіти є досить розповсюдженим явищем, процедури забезпечення якості програм вивчення ІМ за кордоном знаходять дуже незначене висвітлення в науковій літературі. Водночас в умовах зменшення державного фінансування, посилення конкуренції між закладами освіти у боротьбі за абітурієнтів та появи нових форм міжнародної взаємодії, моніторинг якості програм вивчення ІМ за кордоном потребує як відстеження компонентів освітнього процесу, так і показників ефективності, орієнтованих на результат.

Luo, R., & Ye, Z. (2021). What makes a good-quality language MOOC? An empirical study of criteria to evaluate the quality of online language courses from learners' perspectives. *ReCALL*, 33(2), 177-192. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000082>

Дослідження присвячене забезпеченню якості мовних масових відкритих онлайн-курсів (MOOC). Проаналізовано оціночні коментарі користувачів щодо їхньої якості та визначено конкретні критерії якості для п'яти типів таких курсів, зокрема курсів для розвитку навичок та вмій говоріння, читання, письма, соціокультурної усвідомленості й інтегральних навичок. Результати дослідження сприяють створенню системи критеріїв якості масових відкритих онлайн-курсів і дають уявлення про принципи розроблення ефективних мовних онлайн-курсів, пристосованих до різноманітних потреб великої кількості тих, хто вивчає мову.

Molway, L. (2021). Measuring effective teaching: Student perceptions of their modern languages lessons in England. *System*, 97, 102440. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102440>

У роботі повідомляється про доопрацювання й апробацію існуючого опитування ставлення учнів (*student perception surveys, SPS*), розробленого в межах Освітньої Ініціативи штату Колорадо (США), з метою його адаптації до викладання сучасних ІМ. Поряд з такими інструментами, як спостереження й аналіз показників успішності учнів, опитування ставлення, дозволяють збирати дані про практику викладання від цілих класів безпосередніх учасників навчального процесу. Автором було виявлено три окремі фактори, що інтерпретуються як сильна підтримка предметно-орієнтованого підходу до розроблення заходів ефективного викладання. Фактори стосуються: 1) реагування вчителів на потреби й інтереси своїх учнів; 2) мотивації та залучення учнів до уроків мови; 3) рівня заохочення учнів до використання стратегічних підходів для виконання мовних завдань.

Nikolov, M., & Timpe-Laughlin, V. (2021). Assessing young learners' foreign language abilities. *Language Teaching*, 54(1), 1-37. [doi:10.1017/S0261444820000294](https://doi.org/10.1017/S0261444820000294)

Аналізуючи особливості контролю й оцінювання під час раннього вивчення ІМ, автори зазначають, що однією з тенденцій світової шкільної освіти сьогодні є сприйняття оцінювання як одного з ключових інструментів забезпечення якості освітніх програм. Забезпечення якості, як правило, лежить в основі широких національних проєктів оцінювання, оскільки освітнє керівництво завжди потребує знати: (а) як співвідносяться результати навчання з його цілями?; (б) як впливає на результати вік початку вивчення ІМ?; (в) яка форма/метод навчання є ефективнішим? (наприклад, порівнюючи “традиційне” та предметно-мовне інтегроване навчання).

Tam, A. C. F. (2021). Challenges arising from dissonant views about trilingual education in an early childhood context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 990–1010. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1529139>

Фокусуєчись на викликах реалізації трилінгвального навчання дошкільнят у Гонконзі стаття торкається процедур забезпечення його якості згідно з місцевими освітніми стандартами. У дослідженні розглядаються (1) переконання керівників закладів дошкільної освіти (діти до шести років), вчителів та батьків щодо тримовної дошкільної освіти в Гонконзі; (2) виклики в процесі впровадження тримовної дошкільної освіти та (3) механізми, які використовують керівники закладів дошкільної освіти для подолання цих викликів. Результати дослідження вказують на те, що непослідовність переконань зацікавлених сторін щодо цілей тримовної освіти та вибору мови, розроблення навчальних планів та викладання (педагогіки та методики) у тримовних дошкільних закладах є основною проблемою, з якою стикаються адміністратори дошкільних закладів, що впливає на процес імплементації тримовної освіти

Yeo, M. A., & Newton, J. M. (2021). Inclusive transnational education partnerships: A case study of a Master of Arts in TESOL program. *RELC Journal*, 52(2), 287–306. <https://doi.org/10.1177/00336882211011275>

Розглядаючи міжнародну магістерську програму з підготовки вчителів АМ (університети Сінгапуру та Нової Зеландії), автори звертаються до проблеми забезпечення якості програм такого типу. Зазначається, що забезпечення якості може здійснюватися у два способи: “незалежно”, коли кожний партнер окремо займається розробленням підходів, реалізації та залучення зовнішніх інструментів забезпечення якості, та “колаборативно”, коли такі заходи розробляються спільно. Проаналізовано вплив міжнародної програми на професійну діяльність учителів та вказано на особливості програми, що впливають на якість навчального процесу.

Youngs, B. L. (2021). Item-level learning analytics: Ensuring quality in an online French course. *Language Learning & Technology*, 25(1), 73–91. <https://hdl.handle.net/10125/73426>

У межах цього експериментального дослідження з’ясовано, як викладачі можуть використовувати навчальну аналітику для забезпечення якості навчальних матеріалів, а отже й усього онлайн-курсу з вивчення ІМ. Описано інструмент візуалізації, який надає практичні дані, які висвітлюють потенційно проблемні патерни у відповідях студентів, що дозволяє викладачам повною мірою використовувати свої професійні вміння в онлайн середовищі так само, як і у традиційних умовах. На думку автора, низька якість онлайн-курсів може бути пов’язана з помилками введення або з наявністю завдань, які є недостатньо якісними і не були протестовані з реальними студентами перед застосуванням в онлайн-курсі.

ІНФОРМАЦІЯ

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ Серія *Педагогіка та психологія*

Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=24783920>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

Фахова реєстрація у ВАК України:

Реєстрація – постанова Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, Бюлетень ВАК України № 6, 2000 р.

Перереєстрація – додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328

Редакція приймає і розглядає неопубліковані раніше матеріали – наукові статті, методичні розробки, аналітичні огляди, рецензії монографій / підручників тощо, які відповідають фаху журналу (збірника наукових праць).

Редколегія збірника здійснює внутрішнє та зовнішнє рецензування рукописів статей, поданих до опублікування. У разі негативної рецензії стаття може бути повернена автору на доопрацювання або відхилена з таких причин: відсутність актуальності, низький науково-методичний рівень, недостатня практична цінність методичних розробок, недотримання вимог щодо укладання анотації (Abstract) англійською мовою.

Редакція перевіряє статтю на плагіат, результати якого повідомляються автору.

Редакція здійснює наукове і літературне редагування статті та погоджує відредагований варіант із автором.

Якщо стаття має позитивний відгук рецензента, відповідає вимогам МОН (ДАК) України, міжнародних індекс-баз і редакційній політиці збірника, автор отримує від редакції лист про підготовку і видання статті, а також її розміщення та поширення в мережі Інтернет.

У рамках редакційної політики збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія *Педагогіка та психологія*” редколегія послідовно дотримується міжнародних видавничих стандартів COPE Code of Conduct, затверджених COP (Committee on Publication Ethics).

Загальна характеристика наукової статті

Наукова стаття містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукова стаття подається до друку в завершеному вигляді відповідно до чинних вимог ДАК МОН України (Див. Бюлетені ВАК України № 1, 2003; № 2, 2008).

Перелік обов’язкових елементів статті:

❖ Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор.

- ❖ Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.
- ❖ Формулювання мети статті (постановка завдань).
- ❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.
- ❖ Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. При написанні статті **необхідно дотримуватись певних рекомендацій**:
 - ❖ назва статті має відбивати її головну ідею, думку (якомога менше слів);
 - ❖ слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;
 - ❖ недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;
 - ❖ цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках вказати прізвище автора, який уперше її висловив;
 - ❖ посилання на інших науковців подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок;
 - ❖ для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;
 - ❖ необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;
 - ❖ стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).
- Мови публікації** – українська, англійська, іспанська, німецька, французька та східні (китайська, японська)
- Обсяг статті** – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.
- Обсяг рецензії** – 3–6 сторінок.
- Обсяг хроніки** – 3–4 сторінки.

Структура статті

УДК (універсальна десяткова класифікація).

Назва статті.

Прізвище та ініціали автора /співавторів.

Електронна адреса

<https://orcid.org/.....>

Місця роботи і навчання.

Дата надходження. Дата прийняття до друку.

Анотації та ключові слова українською (обсяг 800–900 знаків та 5–6 ключових слів після анотації) та англійською мовами. Анотація англійською мовою (Abstract) є стислим викладом змісту статті, її реферуванням. Тому вона має бути укладена відповідно до вимог міжнародних наукометричних баз і переважати за обсягом українськомовну анотацію (1500–1700 знаків). Крім того, вона має містити такі структурні елементи: *Introduction, Purpose, Methods, Results, Conclusion*.

Зразок оформлення початку статті

УДК

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Максименко Л. О.

.....@.....

<https://orcid.org/.....>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження Рекомендовано до друку

Анотація. Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам психології перекладу. Розглянуто своєрідність процесу письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано існуючі наукові концепції щодо рівнів психологічних механізмів та етапів перекладацької діяльності. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу, нами було визначено специфіку функціонування психологічних механізмів у письмовому двосторонньому перекладі. Наголошується на необхідності враховувати психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності у процесі навчання, оскільки знання закономірностей сприйняття, осмислення, різних видів пам'яті, уваги, механізмів антиципації і випереджуючого синтезу допомагають викладачеві обирати раціональні методи та прийоми, а також забезпечують керування перекладацькою діяльністю студентів.

Ключові слова: письмовий двосторонній переклад, мовленнєва діяльність, психологічні механізми, етапи перекладацької діяльності.

Maksymenko L. Kyiv National Linguistic University

Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation

Abstract. Introduction. Researchers have shown that psychological nature of language and speech activity can be illuminated by all communication aspects study which also defines communication rules and laws implemented in translation activity. Translation process psychological interpretation allows going beyond the linguistic concept of translation which involves comparison and analysis. **Purpose.** To determine the features of translation process as a specific kind of speech activity; to identify the peculiarities of psychological mechanisms as well as the characteristics of their functioning at the stages of bilingual translation activity. **Methods.** Reviewing the studies on psychological problems of translation conducted abroad and in Ukraine with the view to analyzing existing scientific concepts of levels of psychological mechanisms of translation and stages for translation activity. **Results.** This study revealed that knowledge of psychological characteristics and mechanisms of translation gained while learning has a positive impact on the development of bilingual translation skills. General psychological mechanisms of translation such as perception, thinking, different types of memory, etc. are the intelligence structure components. That is why their development facilitates the personal development as a whole. The purposeful development of text comprehension mechanisms helps to improve students' bilingual translation skills and develop their native language. As a result, the quality of text translation in native and foreign languages is improving. In addition, the development of attention, anticipation, synthesis facilitates mastering other communicative language activities. **Conclusion.** To sum up, it was found that an understanding of the concept that translation should be viewed as a speech and thinking activity will provide an insight into the way in which a translator's psychological mechanisms can be trained. The defined peculiarities of psychological mechanisms of translation will serve as a basis for determining the professional translator's skills and as a prerequisite for developing bilingual translation teaching methods.

Key words: bilingual translation, speech activity, psychological mechanisms of translation, stages of translation activity.

Текст статті ...

Текст статті має містити такі елементи (виділяються жирним шрифтом):

а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (у тексті статті **Постановка проблеми.**);

б) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття (у тексті статті **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**);

в) формулювання мети статті, постановка завдання (у тексті статті **Мета статті ...**);

г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (у тексті статті **Основні результати дослідження.**);

д) висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (у тексті статті **Висновки і перспективи подальших розвідок.**).

Посилання на використану літературу та джерела у тексті оформлюються відповідно до АРА стилю (American Psychological Association) Style.

Література.

Список літератури має складатися із таких блоків:

ЛІТЕРАТУРА (для оформлення списку джерел використовується АРА стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту АРА є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: АРА Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю АРА можна на сайті онлайнного автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

REFERENCES (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англійськомовних, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею українськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідною програмою з таким режимом доступу: <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;
- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- не допускається заміна знака апострофа (’) іншими знаками;
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки (“...”); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;
- **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідністю надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передую назва “Джерела ілюстративного матеріалу”;
- підрядкові виноска не допускаються.

У редакцію необхідно представити:

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім’я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім’я та по батькові, науковий ступінь, учене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;

• відскановані рецензію або витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку (окрім авторів, яким присуджено науковий ступінь кандидата чи доктора наук).

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

Пакет документів відправляється за адресою:

Редколегія збірника наукових праць “**Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія**”

вул. Велика Васильківська, 73, кім. 305

м. Київ, 03150, Україна

Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою

knlupedvisnyk@gmail.com

Редакційна колегія

Підписано до друку 28.12.2022 р. Формат 70x108 1/16
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 15,86
Умовн. фарбо-відб. 15,97 Обл.-вид. арк. 15,97
Тираж 100. Зам. № 22 – 486

Видавничий центр КНЛУ
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

Віддруковано “Видавництво Ліра-К”
03115, Київ, вул. В. Стуса, 2/1
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
Серія ДК № 3981.