

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ:
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ЦАРИНА**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ:
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ЦАРИНА**

Кривий Ріг – 2023

УДК [373.5.016+378.016]:811/821.0
С 91

Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина : колективна монографія / за заг. ред. проф. З. П. Бакум. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 251 с.

Колективну монографію присвячено теоретичним і методичним засадам, пов'язаним із сучасними тенденціями навчання української й англійської мов, української та зарубіжної літератур у різних закладах освіти. Поручено питання наукових розвідок у методології, формування ключових, предметної компетентностей, мовної особистості, міжкультурної комунікації, інтегрування цифрових технологій у мовно-літературну галузь.

Монографія стане в нагоді викладачам, здобувачам різних освітніх рівнів, учителям-практикам, усім, хто цікавиться питаннями сучасної філологічної освіти.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Гаманюк В. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет.

Горошкіна О. М., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Караман С. О., доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Криворізького державного педагогічного університету
(*протокол № 12 від 11.05.2023 р.*).

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Елітарна мовна особистість учнів профільної школи філологічного напрямку: теорія та практики формування (<i>Бакум З. П., Пальчикова О. О.</i>).....	7
Формування міжкультурної компетентності як стратегічна візія професійної підготовки словесника (<i>Шарманова Н. М.</i>).....	37
Навчання синтаксису української мови в умовах дистанційної освіти: допрофільний рівень (<i>Артеменко Л. І., Березовська-Савчук Н. А.</i>).....	71
Формування мовної особистості учнів на уроках англійської мови у профільній школі в умовах дистанційної освіти (<i>Салата І. А., Євтушенко Н. І.</i>)	97
Психологічні та психолінгвістичні чинники вдосконалення міжкультурної компетентності в процесі навчання англійської мови у профільній школі (<i>Гарлицька Т. С.</i>).....	135
Формування математичної компетентності в навчанні англійської мови: лінгводидактичний аспект (<i>Негуляева А. О.</i>).....	163
Цифрові проекти в літературній освіті профільної школи (<i>Яременко Н. В., Коломієць Н. Є., Мішеніна Т. М.</i>).....	189
Вектор наукових пошуків у методології (<i>Колоїз Ж. В.</i>).....	217

ПЕРЕДМОВА

У сучасній освіті України гостро постає розв'язання проблеми утвердження компетентнісної парадигми під час вивчення предметів, дисциплін мовно-літературної галузі, що, своєю чергою, потребує окреслення шляхів формування визначених чинним законодавством компетентностей. У нормативно-правових документах (Концепція “Нова українська школа”, Державний стандарт базової середньої освіти, Закон про повну загальну середню освіту, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державний освітній стандарт з іноземної мови, Державна програма “Вчитель”, Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя тощо) акцентовано на гармонійному розвитку здобувачів і здобувачок на засадах гуманізму, дитиноцентризму, індивідуального та творчого підходу до співпраці, організації партнерських стосунків між усіма без винятку суб'єктами освітнього процесу.

Колективна монографія охоплює ключові питання мовно-літературної освіти, є навчальним посібником, що стане у пригоді здобувачам як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівнів, допоможе зорієнтуватися у проблемах, на які натрапляють майбутні вчителі (викладачі) української мови та літератури, англійської мови.

Порушено питання про те, що українська мова посідає особливе місце, оскільки означений феномен є чи не найважливішим чинником єднання людей, національної самосвідомості, предметом національної самобутності. Оволодіння мовою забезпечує здатність

і готовність особистості до комунікування в повсякденному житті та професійній діяльності, до мовленнєвої взаємодії та взаєморозуміння. Зокрема, зосереджено увагу на профільному навчанні української мови як інтенсивному інтелектуальному розвитку старшокласників, їх творчого мислення, уяви, мовного чуття і мовного смаку, усвідомленої позитивної мовної поведінки, творчих здібностей, формування навичок самостійної навчальної діяльності, мовленнєвого самовдосконалення, що значною мірою впливають на якість опанування інших шкільних предметів, визначають досягнення у майбутній професійній сфері, сприяють соціальній адаптації (Л. Артеменко, З. Бакум, Н. Березовська-Савчук, Н. Шарманова). Авторки (Т. Гарлицька, Н. Євтушенко, А. Негуляєва, О. Пальчикова, О. Салата) обґрунтовують значущість навчання англійської мови, головною метою якого є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, тобто вміння та бажання здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування з носіями мови. Специфіка опанування мови полягає не стільки в сприйнятті й розумінні навчальної інформації, скільки у формуванні різноманітних видів мовленнєвої діяльності. Відповідно, сучасна методика навчання іноземної мови має розвивати особистість, здатну самостійно розв'язувати комунікативні проблеми, що виникають у процесі життєдіяльності.

Н. Коломієць, Т. Мішеніна, Н. Яременко презентують дидактичний потенціал та умови практичного втілення цифрових проєктів у літературній освіті профільної школи. Окрім того, у монографії порушено питання пошуків шляхів розв'язання як теоретичних, так і практичних завдань щодо визначення оптимальних способів отримання наукових знань, систематизації наукової інформації,

ґрунтованої на об'єктивних фактах, створення методологічного інструментарію наукового пізнання (Ж. Колоїз).

Авторський колектив актуалізує думку про те, що сучасна філологічна освіта характеризується антропоцентричною спрямованістю, де чільне місце посідає суб'єкт: ураховано його психофізіологічні властивості, культурну належність, інтереси, здатності. Із динамічним розвитком світових процесів відбувається контактування та співпраця різних культурних спільнот, обмін професійним досвідом, що вимагає від здобувачів і здобувачок володіння низкою компетентностей, які сприяють формуванню гармонійно розвиненої особистості, здатної до навчання упродовж життя, продуктивного співробітництва, трансферу національних ідей і цінностей іншим етнічним групам, гнучкості мислення й адаптування до мінливих вимог інформаційного та культурного соціумів.

УДК 81'233:[373.55.016:811/821.0]

З. П. Бакум

*доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри української мови
zinabakum@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7639-8383>*

О. О. Пальчикова

*кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри англійської філології
opalchukova@ukr.net
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3275-9399>*

ЕЛІТАРНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ УЧНІВ ТА УЧЕНИЦЬ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ

1. ВСТУП. Сучасна мовна освіта характеризується антропоцентричною спрямованістю, де чільне місце посідає суб'єкт: ураховано його психофізіологічні властивості, культурну належність, інтереси, здатності. Із динамічним розвитком світових процесів відбувається контактування та співпраця різних культурних спільнот, обмін професійним досвідом, що вимагає від учнів та учениць профільної школи володіння низкою компетентностей, які сприяють формуванню гармонійно розвиненої особистості, здатної до навчання упродовж життя, продуктивного співробітництва, трансферу національних ідей і цінностей іншим етнічним групам, гнучкості мислення й адаптування до мінливих вимог інформаційного та культурного соціумів. Відповідно, у сучасних освітніх реаліях увага суб'єктів має бути зосереджена не на формуванні "шаблонних" лінгвістичної й мовленнєвої компетентностей, що передбачають механічне засвоєння мовних одиниць,

кліше, граматичних конструкцій і відтворення зразків мовлення, а на самій особистості, суголосності знань, умінь і навичок її мотивам, потребам, намірам, задіяним під час контактування з іншими суб'єктами. З огляду на сказане успішне оволодіння мовним матеріалом відбувається нині через переакцентування мети навчання зі знаннєво орієнтованої, що передбачає накопичення лінгвістичних знань, на компетентнісну, спрямовану на практичне застосування умінь і навичок у навчальних і життєвих ситуаціях [16: 189].

Позаяк скерованість вектора освіти на компетентнісну парадигму спонукає до виявлення проявів антропоцентризму в навчанні мов, нині увагу зосереджено на питанні “людина в мові”, а саме – на формуванні мовної особистості, що є активним учасником лінгвістичного простору, вивчає мову з усвідомленням власних мотивів і кінцевої мети, характеризується мовною поведінкою, доречною в певних ситуаціях. Своєю чергою, однією з характеристик мовної особистості, її еталонним варіантом, вартим наслідування, є елітарна мовна особистість – “інтелектуально обдарована людина, яка яскраво репрезентує себе в усному і писемному мовленні, досконало володіє всім комплексом мовних, комунікативних, моральних та етичних норм” [27: 130]. Отже, феномен елітарної мовної особистості полягає не стільки в оволодінні мовними знаннями, скільки в умінні осягнути роль мови як відзеркалювача історичних подій, цінностей, національного характеру, мислення, стилю життя народу, бути чутливим до мовних змін і наслідувати актуальні тенденції, сміливо репрезентувати власні погляди, культуру етносу за будь-яких обставин.

Відтак зміст сучасної профільної освіти необхідно сфокусувати на формуванні елітарної мовної особистості учнів та учениць, які розглядають

мову не лише як інструмент спілкування, а і як об'єкт духовно-культурної спадщини, прагнуть бути не тільки зразковими користувачами мови, а й взірцями національної моральності, трансляторами етнічної картини світу. Це означає, що навчальний контент профільної школи філологічного напрямку потребує концентрування на виявленні творчого потенціалу суб'єктів навчання, що передбачає уникнення шаблонного мислення, заохочення до реалізації нестандартних підходів під час розгляду непередбачуваних комунікативних ситуацій, обрання оригінальних способів розв'язання завдань, імплементації власних ідей.

2. МЕТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ: порушити питання формування елітарної мовної особистості учнів профільної школи філологічного напрямку. Проаналізувати європейське й вітчизняне нормативно-правове підґрунтя означеної проблеми. Окреслити психологічні, лінгводидактичні засади формування такої особистості.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. У системі загальної середньої освіти мова посідає особливе місце, оскільки означений феномен є чи не найважливішим чинником єднання людей, національної самосвідомості, предметом національної самобутності. У профільній школі філологічного напрямку важливим є й те, що оволодіння мовою забезпечує здатність і готовність випускників та випускниць до комунікування в повсякденному житті та професійній діяльності, до мовленнєвої взаємодії та взаєморозуміння.

У чинній програмі з української мови для профільного навчання [11] йдеться про те, що мова – засіб профілізації старшокласників, оскільки вона вербалізує картину світу й цим самим є основою цілісного світогляду кожної особистості; формує загальнолюдські, зокрема морально-етичні цінності

(гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), компетентності, важливі для сучасної, конкурентноздатної на національному та глобальному ринку праці особистості, її успішної самореалізації в суспільстві. Особливістю профільного навчання з української мови є інтенсивний мовний та інтелектуальний розвиток старшокласників, їхнього творчого мислення, уяви, мовного чуття і мовного смаку, усвідомленої позитивної мовної поведінки, мовнокомунікативних умінь, творчих здібностей, формування навичок самостійної навчальної діяльності, мовленнєвого самовдосконалення, що значною мірою впливають на якість опанування інших шкільних предметів, визначають досягнення в майбутній професійній сфері, сприяють соціальній адаптації.

Згідно з Концепцією профільного навчання в старшій школі [24] мета його полягає у створенні умов для якісної освіти відповідно до індивідуальних нахилів, можливостей, здібностей і потреб; забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка послуговується попитом на ринку праці; встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою; гарантування можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості; формування інтелектуального й культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

У межах Навчальної програми з іноземних мов для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов [14] зміст навчання забезпечено єдністю предметного, процесуального й емоційно-ціннісного компонентів, створено на основі взаємопов'язаного оволодіння іноземною мовою і культурою народу, що нею спілкується. Такий підхід

зумовляє формування готовності учнів до іншомовної міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, проголошених авторами навчальних програм. Визначено рівні володіння мовою, що характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності й узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій відповідно до програм; читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту; здійснювати спілкування в письмовій формі відповідно до поставлених завдань; адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови й інших навчальних предметів, розглядати його як засіб усвідомленого оволодіння іноземною мовою; використовувати у разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів; критично оцінювати інформацію й використовувати її для різних потреб; висловлювати свої думки, почуття та ставлення; обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб; ефективно послуговуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов. Функції іноземних мов у реалізації мети навчання тощо. Окрім того, компетентність “ініціативність і підприємливість” розглядають як здатність ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн взаємодію іноземною мовою для розв’язання конкретної життєвої проблеми; генерувати нові ідеї, переконувати в їх доцільності й об’єднувати однодумців задля втілення цих ідей у життя; презентувати себе та створювати тексти (усно й письмово) іноземною мовою, які сприятимуть майбутній кар’єрі.

Формування соціальних і громадянських компетентностей охоплює встановлення контактів і

співпрацю з іншими задля досягнення визначеного результату під час спілкування іноземною мовою; розв'язування конфліктів у комунікативних ситуаціях; досягнення консенсусу / компромісу в ситуаціях міжкультурного спілкування; переконання засобами іноземної мови у важливості дотримання прав людини; критичне оцінювання інформації з різних іншомовних джерел. З огляду на сказане можемо стверджувати про вдосконалення одного з підходів до навчання мов у профільній школі – розгляд його у структурі філологічної освіти, в основу якої покладено формування мовної особистості, що передбачає формування навичок спілкування різного рівня.

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти [31], наголошено на зміні мети навчання мови. Якщо раніше йшлося про досягнення “майстерності” у спілкуванні й орієнтування на “ідеального носія мови” як взірця, то нині опанування мови розглядають як особистісну якість, яку необхідно розвивати упродовж життя. При цьому результативність засвоєння матеріалу визначається не лише набутим рівнем знань, умінь і навичок, а й здатністю до посередницької діяльності в європейському суспільстві, взаєморозуміння та співпраці, європейської мобільності.

Про мету мовної освіти йдеться й у Законі України “Про освіту” [25], що передбачає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей; виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу;

підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Означену ідею підтримує Т. Полонська: “Профільність є не просто поглибленням знань з одного, двох чи більше навчальних предметів, а практичним досвідом діяльності в певній професійній сфері, спрямованим на формування інтегрованих знань і соціальних компетентностей учнів” [19: 5]. З позиції науковиці, мета філологічного профілю у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів полягає в задоволенні професійного інтересу школярів до занять мовами і філологією. При цьому з-поміж практичних завдань виокремлюють підготовку гідів-перекладачів або перекладачів технічної чи художньої літератури, науково-дослідну діяльність у галузі конкретної мови, або загального і порівняльного мовознавства, оволодіння елементарними дидактичними навичками та підготовку до вступу на мовні факультети закладів вищої освіти тощо [19].

І. Андрейко зазначає: “Сучасна освіта має ґрунтуватися на засадах майбутнього антропогенного соціокультурного середовища. Її завданням є формування особистості, яка зможе вижити в умовах соціокультурної невизначеності. Тому важливі не самі знання, а творче їх завдання в новій конфігурації, з новими акцентами й новою метою. Освіта повинна підтримати творчий характер становлення особистості. Кінцева мета освіти – самоактуалізація формування цілісної особистості” [1: 16]. Окрім того, у розумінні М. Пентиліук: “Успіх мовленнєвої діяльності, її результативність, своєю чергою, залежить від особистості, від рівня розвитку її мовлення, від культури мови і мовлення особистостей – мовців, які беруть участь у мовленнєвій діяльності” [17: 291]. З погляду Т. Грубої, у контексті наукових пошуків попередніх років видається недоцільним

акцентувати лише на знаннєвому компоненті навчання та вважати самоціллю освіти лише накопичення знань з огляду на очевидний потенціал розвитку мислення суб'єкта, набуття ним досвіду певних видів діяльності [6: 47].

Зважаючи на посилену увагу до особистості учня профільної школи як носія українського культурного коду, національних свідомості та самосвідомості, цінностей, національно-культурної мотивації, творчих здібностей, одним із ключових спрямувань компетентнісної парадигми в підготовці суб'єктів профільної освіти є формування елітарної мовної особистості. О. Семенов зауважує: “Учитель як елітарна мовна особистість, яка глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови та літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам'яттю, мовним чуттям, спроможний забезпечити ефективний педагогічний вплив, здатний виховати іншу елітарну мовну особистість” [28: 323]. Л. Мацько також підтримує подану ідею: “Особистість філолога має відзначатися українською елітарністю. Це поняття не легко піддається дефініції, особливо в країні, що має перервану і слабку традицію державності і тих суспільних верств, що державою коронувалися б як еліта. Але тим не менше живе в народі, серед її інтелігенції достатньо стійке уявлення про еліту як освічених, духовно й культурно просвітлених особистостей з високими ідеалами і благородними діяннями на користь суспільно-громадських інтересів українського народу” [13: 76].

Висловлену думку поділяє Т. Груба та виокремлює роль державної мови як ключового стрижня нації, націєтворного і націєзбережувального чинника формування мовної особистості: “Зростає і

соціальний запит на українську мову, на українськомовного громадянина, для якого мова – не лише засіб спілкування, вираження власних думок і поглядів, а й ознака успішності, професійності, затребуваності, вияву національної ідентичності” [7]. Наголошує на необхідності створення зручного мовного середовища для формування мовної особистості, лінгвального ландшафту, завдяки якому суб’єкт навчання “поглинає” не лише те досконале, вишліфоване мовними нормами мовлення, а й покалічене помилками та порушеннями” [7].

Важливість урахування державної мови, норм соціуму, традицій виховання в національній культурі під час формування мовної особистості учня профільної школи є умовою критичного переосмислення ціннісно-нормативних систем рідної та іншомовної культур, глибокого розуміння відмінностей у способах мислення та формах словесного вираження, що запобігає появі міжмовної та лінгвокультурної інтерференції. Своєю чергою, формування елітарної мовної особистості учня профільної школи передбачає передовсім наявність фундаментальних мовних і культурних знань державної (української) мови, оскільки під час навчання іноземної мови є орієнтація мислення на державну мову, у результаті чого виникає стійка “картина світу, яка значно відрізняється від картини, якою володіють носії мови. Відтак під час ознайомлення з одиницями іноземної мови, учень співвідносить їх із тими, що притаманні власній мові, не усвідомлюючи, що системи понять в обох мовах можуть не збігатися через наявність несхожих предметів дійсності, які ті віддзеркалюють. За таких умов майже унеможливлено мислення нерідною мовою” [16: 79].

Відповідно, сучасна нормативно-правова база і державна освітня політика України зорієнтовані на

виховання елітарної мовної особистості з активною життєвою позицією, демократичним світоглядом, яка усвідомлює свою національну належність, важливість збереження та збагачення національної культурно-історичної спадщини, популяризує рідну мову. Означені позиції знаходять відображення в низці Документів Ради Європи та Європейського Союзу: Рекомендації Європейського парламенту та Ради ЄС “Про основні компетентності для навчання протягом усього життя” [32], Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [30]; [31], “Керівництво щодо розвитку та впровадження навчальних планів для плурлінгвальної та міжкультурної освіти” [29], “Оцінювання в плурлінгвальній та міжкультурній освіті” [34], “Від лінгвістичного розмаїття до плурлінгвістичної освіти: керівництво щодо розвитку політики мовної освіти в Європі” [33], Законах України “Про освіту” [25], “Про повну загальну середню освіту” [26], Концепції розвитку педагогічної освіти [23], Національній рамці кваліфікацій [21], Концепції нової української школи [15].

Компетентнісну парадигму в навчанні мов загалом та у формуванні елітарної мовної особистості зокрема змістовно окреслено в Рекомендації Європейського парламенту та Ради ЄС “Про основні компетентності для навчання протягом усього життя”. Зазначено, що розвиток ключових компетентностей відбувається з раннього дитинства та протягом дорослого життя через формальне, неформальне, інформальне навчання. Ключових компетентностей вкрай потребують індивіди для самореалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, успішної життєдіяльності в мирних суспільствах, здорового способу життя й активної громадянської позиції [32].

3-поміж компетентностей, необхідних для успішного адаптування до життя в суспільстві

виокремлено грамотність, багатомовну, математичну компетентності та компетентність з науки, технологій і техніки, цифрову, особистісну, соціальну компетентності та вміння вчитися, громадянську компетентність, підприємливість, культурну обізнаність та самовираження [32]. З нашого погляду, у вказаних здатностях акцентовано на ролі та місці суб'єкта в суспільстві: планування і керування, робота в групі, розвиток міжособистісних відносин, емоційний інтелект стають важливішими за ізольовані лінгвістичні знання. Зростає необхідність отримання інформації заради розуміння цілісної картини світу, ідентифікування себе в ньому та соціальної інтеграції.

Отже, для формування елітарної мовної особистості учня профільної школи доцільним є набуття вміння коректно сприймати, усно та письмово інтерпретувати явища, ідеї, почуття у певних соціокультурних контекстах. Поряд зі знаннями вокабулярія та граматичної системи мови, пріоритетним стає усвідомлення культурного різноманіття й уміння досягати взаєморозуміння у міжкультурному соціумі. Важливого значення під час навчання мов набувають такі якості, як критичне мислення, творчість, ініціативність, уміння розв'язувати проблеми, приймати рішення і конструктивно керувати емоціями.

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти з-поміж провідних компетентностей, необхідних для послуговування мовою під час формування елітарної мовної особистості, можна виокремити лінгвістичну (лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну), соціолінгвістичну (маркери соціальних відносин, правила ввічливості, вираження народної мудрості, відмінності у стилі, граматичній системі, вокабулярії, діалект та акцент), прагматичну (дискурс та

функційна компетентність, план взаємодії та ведення переговорів) [31]. У них окреслено чутливість індивіда до соціальних норм, які регулюють відносини між соціальними класами.

На необхідності залучення культурного компонента до формування елітарної мовної особистості учня профільної школи наголошено у європейських [34], [29], [30], [31] і державних законодавчих документах [22], [23], [15], [26].

У документі “Оцінювання в плюрилінгвальній та міжкультурній освіті” акцентовано на формуванні плюрилінгвальної та міжкультурної компетентностей під час навчання мов. З’ясовано, що послуговування мовами в автентичних контекстах не може бути успішним без володіння міжкультурною компетентністю, що пов’язана з інтеграцією “інакшості” в мислення та дії людини. У цьому аспекті вона має відмінності від плюрикультурної компетентності, що “акцентує на множинності культур, які можна ідентифікувати та які відомі особистості. Міжкультурна компетентність не обов’язково пов’язана зі знаннями іншої мови, проте знання мов значно розширює горизонт можливого міжкультурного досвіду й міжособистісного контакту” [34: 6].

Таку думку підтримано також у Керівництві щодо розвитку та впровадження навчальних планів для плюрилінгвальної та міжкультурної освіти, де міжкультурну компетентність розглянуто як інструмент, що сприяє розвитку функціональних навичок, необхідних для взаємодії з особами, які належать до нетотожних соціальних груп у національному, регіональному чи інших контекстах і послуговуються спільною чи різними мовами. Відповідно, знання певних аспектів міжкультурної компетентності під час навчання мов впливає на формування суб’єктів профільної освіти як елітарних мовних особистостей та активних представників суспільства [29].

У “Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти” зазначено, що важливість розвитку плюрилінгвізму та плюрикультуралізму під час навчання мов зумовлена тим, що досвід їх реалізації залучає соціолінгвістичну й прагматичну компетентності та підтримує їх подальший розвиток; позитивно впливає на сприйняття лінгвістичної організації різних мов (форма метамовного, міжмовного або “гіперлінгвістичного” усвідомлення); “удосконалює знання про те, як вчитися, і здатність вступати в стосунки з іншими людьми в нових ситуаціях. Це певною мірою уможливає прискорення подальшого навчання в лінгвістичній та культурній царинах” [30: 29].

Плюрилінгвізм подано в документі як мінливу компетентність, що передбачає здатність переходити з однієї мови чи діалекту на іншу (ий); розуміти індивіда, що послуговується іноземною мовою чи діалектом; використовувати знання кількох мов (діалектів), щоб зрозуміти текст; розпізнавати слова зі спільного міжнародного словникового запасу; бути посередником між особами, які не вживають спільну мову; застосовувати паралінгвістику.

Необхідність урахування державної мови, національно-культурної спадщини під час навчання учнів за філологічним напрямом виражено у Державному стандарті базової середньої освіти [22]. Розглянемо кілька компетентностей, що, з нашого погляду, є важливими для формування елітарної мовної особистості учнів профільної школи:

– вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння критично осмислювати інформацію з подальшим використанням під час усного та письмового мовлення; усвідомлювати цінність української мови як мови взаємодії на всій території держави; обстоювати власні погляди, переконання, суспільні та національні цінності задля

досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих та навчальних ситуаціях, творчого самовираження;

– здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що враховує здобуття та опрацювання матеріалів, вираження ідей, почуттів, пояснення і обговорення явищ, подій, обґрунтування власних позицій з опорою на мовний і мовленнєвий досвід, мовні норми у спілкуванні, соціокультурні реалії та особливості міжкультурної комунікації;

– навчання впродовж життя, що залучає здатність до саморозвитку і самовдосконалення; спроможність навчатися і працювати в колективі та самостійно; організовувати власну навчальну діяльність, оцінювати її та ділитися результатами тощо;

– культурна компетентність, що зважає на зацікавленість до оволодіння українською та світовою культурною і мистецькою спадщиною, поважне ставлення до культурних здобутків українського й іншомовного народів, національних меншин; прагнення до вираження і транслявання власних ідей через засоби культури та мистецтво.

У Державному стандарті базової середньої освіти [22] також порушено ідею посилення практичної спрямованості мовної освіти. У зв'язку з цим для елітарної мовної особистості учня профільної школи здатність застосовувати узагальнені уміння й навички задля розв'язання проблем у певних ситуаціях, послуговуватися знаннями під час повсякденної діяльності набувають важливішого значення за енциклопедичну грамотність. Виокремимо кілька наскрізних умінь, що підтверджують вказану думку:

– прояв ініціативи щодо участі у різних видах діяльності; пропонування рішень для розв'язання проблем, прагнення до лідерства, уміння брати на себе відповідальність;

– урахування позицій, що не збігаються з власною; коректна інтерпретація фактів; ідентифікація спроб маніпулювання даними; своєчасне виявлення достовірності інформаційних джерел;

– здатність критично й послідовно мислити під час оцінювання аргументів у судженнях;

– логічне обґрунтування позиції, що свідчить про власне ставлення до подій, явищ і процесів;

– продукування нових ідей і добросесне послуговування чужими з можливим доопрацюванням;

– здатність обирати способи розв’язання проблем на основі розуміння причин та обставин, які призводять до їх виникнення, досягнення поставлених цілей з прогнозуванням та урахуванням можливих ризиків та наслідків;

– уміння кооперувати, що охоплює планування власної та спільної діяльності, підтримання учасників групи, заохочення суб’єктів до співпраці задля досягнення спільної мети.

На особистісний і міжкультурний аспекти формування елітарної мовної особистості учня профільної школи звернено увагу в Концепції розвитку педагогічної освіти. У документі зазначено, що демонстрування здобувачем високого рівня академічних досягнень не є запорукою успіху в професійній діяльності: “Професійний розвиток спрямований на реалізацію суб’єктам навчання себе як особистості. Забезпечення академічної мобільності здобувачів може бути вагомим чинником у підготовці до професійної діяльності в складному мультикультурному контексті, підвищенні якості педагогічної освіти і формуванні її привабливості, ознайомленні з культурою та традиціями різних регіонів країни та світу” [23: 16–17].

Отже, Концепція розвитку педагогічної освіти спрямована на підготовку нового покоління

педагогів, готових до безперервного професійного та особистісного розвитку в умовах динамічних змін та передбачає здатність адаптуватися до них.

У Концепції “Нова українська школа” наголошено на необхідності формування десяти провідних компетентностей, з-поміж яких ключовими є спілкування державною та іноземними мовами, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час; уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, посередницької діяльності та міжкультурного спілкування [15: 11].

Згідно з Національною рамкою кваліфікацій [21] освітній процес має орієнтуватися на європейські стандарти та враховувати вимоги ринку праці до компетентностей працівників. Так, задля гармонізації соціально-трудових відносин з національними та зарубіжними партнерами, розв’язання професійних проблем, особистість має володіти когнітивними (логічне, інтуїтивне та творче мислення) і практичними (ручна майстерність, використання практичних засобів, матеріалів тощо) уміннями й навичками.

Незаперечним є те, що учень та учениця профільної школи мають бути елітарними мовними особистістями, популяризаторами рідної й іноземних мов і культур, суб’єктами, що спонукають інших до діалогу з іншомовними представниками, творчої реалізації. Окрім того, мають володіти такими уміннями й навичками: планування й оцінювання власної та чужої роботи; здатність розв’язувати проблеми у новому/незнайомому оточенні за наявності неповної чи обмеженої інформації;

критичний аналіз і синтез нових ідей. Водночас у процесі комунікативної взаємодії учневі профільної школи треба сформувати здатності продуктивно працювати в команді й ефективно взаємодіяти з навколишніми; адекватно сприймати критику, поради, вказівки; здійснювати наставництво, ділитися досвідом.

У Законі України “Про повну загальну середню освіту” [26] зазначено, що сучасна особистість високого рівня освіченості має відмовитися від суто утилітарного ставлення до середньої освіти та бути здатною критично мислити. Відтак, технологізація суспільства та активні перетворення в соціальній сфері потребують формування таких загальних і професійних компетентностей учнів профільної школи, як-от здатність навчатися, критично та системно мислити, програмувати, працювати в умовах невизначеності, креативності, міжгалузевої комунікації, мультикультурності та володіння кількома мовами, зокрема англійською. При цьому перспективною тенденцією є міждисциплінарність (мультидисциплінарність) освітніх і дослідницьких програм, свобода вибору і формування індивідуальної освітньої траєкторії.

На необхідність визнання компетентнісного підходу провідним у навчанні мов вказано в Навчальних програмах профільного рівня [11]. У документі наголошено на формуванні поряд із предметними (мовна, лінгвістична, комунікативна, лінгвокультурознавча, мовленнєва, дослідницька, медіа освітня тощо), ключових (загальноосвітніх) компетентностей; зміщено акцент зі знаннєвого на дієвий освітній результат. Відповідно, знання виконують роль інструмента для розв’язання проблемних ситуацій, засобу персонального розвитку, соціалізації суб’єкта навчання, успішного професійного і особистісного становлення.

Так, згідно з Навчальною програмою з української мови (профільний рівень) для 10–11 класів загальноосвітніх шкіл [11], однією з ключових є компетентність “ініціативність і підприємливість”, що передбачає уміння презентувати власні ідеї та ініціативи зрозуміло, грамотно, використовуючи доцільні мовні засоби; послуговуватися комунікативними стратегіями для формулювання власних пропозицій і рішень і виявлення лідерських якостей; оцінювати економічні ініціативи та економічну діяльність. Своєю чергою, соціальні та громадянські компетентності враховують уміння аргументовано і грамотно формулювати власну громадянську позицію в суспільно-політичних питаннях; висловлюватися, не дискримінуючи інших; критично оцінювати тексти соціально-політичного змісту; застосовувати комунікативні стратегії в демократичних процедурах.

У створенні ефективної системи формування елітарної мовної особистості необхідно врахувати індивідуальні особливості учнів та учениць, рівень їхніх пізнавальних можливостей, розуміння сутності психічних процесів, покладених в основу мовленнєвої діяльності, яка відображає психіку діяльності, розвиток інтелекту й емоцій, мовних здібностей, що великою мірою залежать, з погляду М. Пентилюк [18: 34], від “здібностей до засвоєння української мови; якості навчання; індивідуальних психологічних особливостей і формуються на основі емоційно-вольових якостей (образна пам’ять, узагальнене сприйняття мовних явищ у єдності значення і форми, широке та швидке узагальнення лінгвістичних понять), пов’язані з низкою психічних процесів (фонетичного чуття, швидкість реакції на мовленнєву ситуацію, почуття естетичної оцінки виразних засобів мови тощо)”.

Досліджуючи питання профільної мовної освіти, С. Караман доводить, що в гімназійних класах

можуть навчатися лише здібні учні [8: 41]. З. Бакум [2] до спеціальних здібностей уналежнює мовні з такими складниками: інтелектуальний компонент (володіння логіко-граматичними операціями, відчуття образності); мовний (здатність сприймати семантику мовних одиниць, лексичне і граматичне значення); мовленнєвий (уміння будувати зв'язні лінгвістичні висловлення, використовувати тропи, стилістичні фігури, володіння засобами інтонаційної виразності усного мовлення). Окрім того, у процесі навчання мови звертаємо увагу на розвиток *теоретичних* (схильність людини до абстрактно-теоретичних роздумів), *практичних* (уміння виконувати конкретні практичні дії), *навчальних* (визначають успіх навчання) та *творчих* (визначають можливість відкриттів) здібностей. На думку психологів, урахування і певне поєднання різноманітних здібностей визначає рівень *розвитку здібностей* конкретної людини.

З огляду на сказане відбір учнів та учениць для профільної освіти повинен відбуватися через тісну співпрацю учителів і психологів. Окрім того, нині вже функціонують незалежні профорієнтаційні центри, які керуються сучасними підходами, у своєму арсеналі мають новітні технології, методи для організації профорієнтаційної роботи. Завдання означених установ полягає в тому, аби встановити здібності, професійні інтереси, особистісні якості кожного учня через тісну співпрацю з використанням комп'ютерних тестувань, індивідуальних консультацій, діалогування з батьками.

Відповідно, сучасна профільна освіта покликана розвивати соціальний інтелект, що є механізмом ефективної соціалізації особистості: запорукою її успішної адаптації до соціуму, плідної взаємодії з однолітками та старшим поколінням, що уможливить успішну реалізацію життєвої перспективи. Р. Білоус доводить: "Соціальний інтелект є невід'ємним

компонентом життєдіяльності індивіда, здібністю, що забезпечує правильне розуміння вчинків оточуючих, їх вербальних і невербальних реакцій. Тому в умовах глобалізації суспільства та радикальної кризової ситуації в Україні значна увага приділяється вивченню особливостей соціального інтелекту сучасної молоді” [4: 11].

У розумінні Л. Ляховець, соціальний інтелект – “стійка специфічна здатність розуміти себе та інших людей, їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду” [10: 132]. Вважаємо, що соціальний інтелект є сферою суб’єкт-суб’єктного контактування й охоплює психічні процеси, що уможливають надання належної оцінки ситуації, згідно з якою відбувається вибір поведінки. Завдяки соціальному інтелекту можна передбачити подальший розвиток міжособистісних стосунків та інтенсивність взаємодії з різними категоріями людей.

Н. Крейдун [9: 70] радить ураховувати не тільки розвиток загальних розумових здібностей але й особливості емоційного інтелекту учнів та учениць профільної школи. Емоційний інтелект авторка вилучає як здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу й синтезу. З її погляду, особистість, наділена належним рівнем емоційного інтелекту, свідомо аналізує, виявляє емоції й почуття, може опановувати емоції, а також така особистість чутлива до стану інших людей.

Зазначимо також, що інтелектуальний процес осмислення власних і чужих потреб уможливує передбачення реакції співрозмовника на почуте та надання належного зворотного зв’язку, що сприяє регулюванню власної поведінки та досягненню консенсусу чи віднайденню компромісу під час спільної діяльності з оточенням. Відповідно, розвиток

соціального й емоційного видів інтелекту забезпечує встановлення контактів з навколишніми та адаптування до рідного / чужого мовного середовища.

Урахування особливостей психологічних чинників розвитку учнів профільної школи, рис їхнього характеру є вкрай важливим у процесі упровадження нових технологій, таких, як долучення до співробітництва, метод проектів тощо.

Формування елітарної мовної особистості в закладах профільної середньої освіти компетентності потребує врахування лінгводидактичних засад (Н. Голуб, О. Бігич, Н. Бориско, О. Горошкіна, С. Караман, О. Коротков, О. Кучерук, М. Кучма, Л. Морська, С. Ніколаєва, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Полонська, Ю. Радченко, В. Редько й ін.).

Категорію “підхід” вважають ключовою у закладах профільної освіти загалом і в навчанні предметів мовно-літературної галузі зокрема. Підтримуємо думку Н. Голуб [5], що підхід – це загальна концептуальна позиція, яка визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх його компонентів відповідно до конкретної навчальної та виховної мети. Не вдаємося до ґрунтового аналізу означеної проблеми, а висловлюємо свою позицію з опертям на освітню нормативно-правову базу України [25] та апелюємо до трьох підходів навчання мови в закладах профільної середньої освіти під час формування елітарної мовної особистості. Особистісно орієнтований – особистість посідає чільне місце, а мета освітнього процесу передбачає створення сприятливих умов для самореалізації, самоідентифікації, розвитку кожного учня й учениці, їхніх здібностей і талантів. Щодо діяльнісного підходу, то відбувається долучення здобувачів і здобувачок освіти до активного процесу пізнання та комунікації. Компетентнісний підхід

передбачає формування, ключових компетентностей учнів і учениць як інтегрованих якостей особистості: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання упродовж життя; соціальні та громадянські компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Важливим чинником ефективного формування елітарної мовної особистості в закладах профільної середньої освіти є обґрунтування принципів навчання. З. Бакум [3: 229] підтримує універсальну систему: науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності й послідовності, свідомості та активності; наочності в навчанні; міцності засвоєння знань, набуття вмінь та навичок, доступності навчання; урахування індивідуальних особливостей учнів у колективній роботі; гуманізації та демократизації. Що ж до формування елітарної мовної особистості учнів у навчанні української мови, то передовсім виокремлюємо принцип, пов'язаний з комунікативною спрямованістю, що передбачає не лише розвиток мовлення, а й урахування таких характеристик, як сфера, ситуація, адресат, соціальні ролі мовців тощо. У навчанні іноземних мов варто акцентувати на формування навичок діалогічного мовлення в ситуаціях повсякденного спілкування. Зауважимо, що на профільному рівні навчання відбувається удосконалення, а не формування навичок діалогічного та монологічного мовлення, а також формування навичок спілкування в навчальній та соціокультурній сферах. Комунікативні уміння й навички передбачають також усвідомлення

учнями мовленнєвознавчих понять (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк): спілкування, монолог, діалог, мовленнєвий етикет, типи текстів тощо [20].

Одним з основних аспектів формування елітарної мовної особистості є широке застосування комунікативних вправ, які створюють і підтримують запити учнів у спілкуванні, поетапно формують та вдосконалюють комунікативні уміння та навички, забезпечують перебіг і корелювання між породженням мовлення і продукуванням його, готують до спонтанного мовлення в різноманітних життєвих ситуаціях. Важливими під час виконання таких вправ науковці (Н. Бориско, О. Бігич, Л. Морська) пропонують певні типи настанов: уміння погоджуватися, підтверджувати сказане, доєднуватися до висловленого, доповнювати співбесідника, висловлювати власне ставлення до фактів, настанови, які спонукають до дії або забороняють їх, вмагають уточнення, з'ясування предмета розмови тощо [12].

4. ВИСНОВКИ. Отже, підготовка учня профільної школи в умовах компетентнісної парадигми освіти передбачає переакцентування стратегій мовного навчання з об'єкта пізнання на суб'єкт, що враховує індивідуальні особливості, потреби та інтереси індивідів у процесі навчання мов. Відповідно, формування елітарної мовної особистості учня профільної школи потребує залучення до змісту мовної освіти не лише знаннєвого компонента, спрямованого на акумуляцію мовних і мовленнєвих знань, а й комплексу компетентностей, що сприяють входженню індивіда в іншокультурний соціум, розумінню чужого світосприйняття, цінностей через рефлексію щодо власної національної культурної ідентичності; усвідомлення необхідності творчого самовираження, ініціативності, встановлення міжперсональних контактів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко І. В. Особливості впливу освіти та культури на формування особистості в контексті сучасних реалій глобалізації. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2009. № 3 (27). Ч. 1. С. 14–18. URL : <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/9548>
2. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. 338 с.
3. Бакум З. П. Українська мова як іноземна : Лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії : науковий вісник Криворізького національного університету* : зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2010. С. 226–232.
4. Білоус Р., Белова А. Психологічні особливості соціального інтелекту в юнацькому віці. *Наука і освіта. Психологія*. Одеса, 2016. № 7. С. 11–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-4>
5. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. Київ, 2015. № 3 (155). С. 2–10.
6. Груба Т. А. Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 524 с.
7. Груба Т. А. Сутнісні характеристики мовної особистості випускника профільної школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1–2 (37–38). URL : [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/gtlvps.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/gtlvps.PDF)
8. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
9. Крейдун Н. П., Прядко Н. В. Про деякі психологічні особливості старшокласників. *Вісник Харківського національного університету. Психологія*. Харків, 2011. № 959. С. 70–75.
10. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Психологічні науки*. Чернігів, 2013. Вип. 114. С. 128–133
11. Мацько А., Груба Т., Семенов О., Симоненко Т. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. 2017. 84 с.
12. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
13. Мова наша – українська : навч.-метод. посіб. / А. І. Мацько та ін. ; за ред. А. І. Мацько. Київ : Богданова А. М., 2011. 512 с.

14. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. Англійська мова. Німецька мова. Французька мова. Іспанська мова. 2017. 72 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

15. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. 34 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

16. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кривий Ріг, 2016. 255 с.

17. Пентілюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань, 2014. № 2. Ч. 1. С. 290–297. URL : <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/197244>

18. Пентілюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2006. 134 с.

19. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2014. 80 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/9566/1/14-08_3.pdf

20. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : навч. посіб. / З. П. Бакум та ін. ; за ред. М. І. Пентілюк. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

21. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 : Постанова від 12.06.2019 р. № 509. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/509-2019-п#Text>

22. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#n9>

23. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

24. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі : наказ Міністерства освіти і науки

України від 11.09.2009 р. № 854. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>

25. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

26. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 31. Ст. 226. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/ed20200116>

27. Романченко А. П. Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти : монографія. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. 541 с.

28. Семенов О. М. Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі XXI століття. Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ, 2007. Вип. IX. С. 323–332. URL : https://lib.iitta.gov.ua/6558/1/Стаття_Олени_Семенов_учителя_22.01.07.pdf

29. Веасо J., Бугам M., Cavalli M., Coste D. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *The right of learners to quality and equity in education – the role of linguistic and intercultural competencies* : forum proceedings. Geneva, 2–4 Nov. 2010. Geneva, 2010. 100 p. https://www.researchgate.net/publication/260120379_Guide_for_the_development_and_implementation_of_curricula_for_plurilingual_and_intercultural_education_-_Document_prepared_for_the_Policy_Forum_%27The_right_of_learner_s_to_quality_and_equity_in_education

30. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 235 p. URL : <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

31. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 274 p. URL : <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

32. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. 13 p. URL [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

33. From linguistic diversity to plurilingual education : Guide for the development of language education policies in Europe.

Executive Version. Strasbourg, 2007. URL : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDC TMContent?documentId=09000016806a892c>

34. Lenz P., Berthele R. Assessment in plurilingual and intercultural education : guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *The right of learners to quality and equity in education – the role of linguistic and intercultural competencies* : forum proceedings. Geneva, 2–4 Nov. 2010. Geneva, 2010. 31 p. URL : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDC TMContent?documentId=09000016805a1e55>

REFERENCES

1. Andreiko I. V. Osoblyvosti vplyvu osvity ta kultury na formuvannya osobystosti v konteksti suchasnykh realii hlobalizatsii. Visnyk NTUU “KPI”. Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika. Kyiv, 2009. № 3 (27). Ch. 1. С. 14–18. URL :

<http://ela.kpi.ua/handle/123456789/9548>

2. Bakum Z. P. Teoretyko-metodychni zasady navchannia fonetyky ukraïnskoi movy v himnazii : monohrafiia Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim, 2008. 338 s.

3. Bakum Z. P. Ukraïnska mova yak inozemna : Linhvodydaktychni problemy. Filolohichni studii : naukovyi visnyk Kryvorizkoho natsionalnoho universytetu : zb. nauk. prats. Kryvyi Rih, 2010. S. 226–232.

4. Bilous R., Belova A. Psykholohichni osoblyvosti sotsialnoho intelektu v yunatskomu vitsi. Nauka i osvita. Psykholohiia. Odesa, 2016. No7. S. 11–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-4>

5. Holub N. B. Pidkhody do navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli. Ukraïnska mova i literatura v shkoli. Kyiv, 2015. № 3 (155). S. 2–10.

6. Hrubá T. L. Metodyka formuvannia movnoi osobystosti starshoklasnyka na urokakh ukraïnskoi movy (profilnyi riven) : dys. d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2019. 524 s.

7. Hrubá T. L. Sutnisni kharakterystyky movnoi osobystosti vypusknika profilnoi shkoly. Naukovyi visnyk Donbasu. 2018. № 1–2 (37–38). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/gtlvps.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/gtlvps.PDF)

8. Karaman S. O. Metodyka navchannia ukraïnskoi movy v himnazii : navch. posib. Kyiv : Lenvit, 2000. 272 s.

9. Kreidun N. P., Priadko N. V. Pro deiaki psykholohichni osoblyvosti starshoklasnykiv. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia. Kharkiv, 2011. № 959. S. 70–75.

10. Liakhovets L. O. Sotsialnyi intelekt: poniattia, funktsii, struktura. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Psykholohichni nauky*. Chernihiv, 2013. Vyp. 114. S. 128–133.

11. Matsko L., Hrubá T., Semenoh O., Symonenko T. Ukrainska mova. 10–11 klasy. Prohrama dlia profilnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Filolohichni napriam, profil – ukrainska filolohiia. 2017. 84 s.

12. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk / O. B. Biych ta in. ; za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s.

13. Mova nasha – ukrainska : navch.-metod. posib. / L. I. Matsko ta in. ; za red. L. I. Matsko. Kyiv : Bohdanova A. M., 2011. 512 s.

14. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 10–11 klasy. Anhliiska mova. Nimetska mova. Frantsuzka mova. Ispanska mova. 2017. 72 s. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

15. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / za zah. redaktsiieiu M. Hryshchenka. 34 s. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

16. Palchykova O. O. Realizatsiia kros-kulturnoho pidkrodu do navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kryvyi Rih, 2016. 255 s.

17. Pentyliuk M. Movna osobystist maibutnoho vchytelia-slovesnyka v konteksti profesiinoi pidhotovky : zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Uman, 2014. № 2. Ch. 1. S. 290–297. URL : <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/197244>

18. Pentyliuk M. I., Okunevych T. H. Metodyka navchannia ukrainskoi movy u tablytsiakh i skhemakh : navch. posib. Kyiv : Lenvit, 2006. 134 s.

19. Polonska T. K. Profilne navchannia inozemnoi movy uchniv starshoi shkoly : metod. rekomendatsii. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2014. 80 s. URL : https://lib.iitta.gov.ua/9566/1/14-08_3.pdf

20. Praktykum z metodyky navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnikh zakladakh: modulnyi kurs : navch. posib. / Z. P. Bakum ta in. ; za red. M. I. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit, 2011. 366 s.

21. Pro vnesennia zmin u dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 : Postanova vid

12.06.2019 r. № 509. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/509-2019-p#Text>

22. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. № 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#n9>

23. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.07.2018 r. № 776. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

24. Pro zatverdzhennia novoi redaktsii Kontseptsii profilnoho navchannia u starshi shkoli : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11.09.2009 r. № 854. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>

25. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2017. № 38–39. St. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

26. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu : Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. № 463-IKh. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2020. № 31. St. 226. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/ed20200116>

27. Romanchenko A. P. Elitarna movna osobystist u prostori naukovoho dyskursu: komunikatyvni aspekty : monohrafiia. Odesa : Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova, 2019. 541 s.

28. Semenoh O. M. Movna osobystist uchytielia v sotsiokulturnii paradyhmi KhKhI stolittia. Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Polsko-ukrainskyi shchorichnyk / za red. T. Levovytskoho, I. Vilsh, I. Ziaziuna, N. Nychkalo. Chentokhova-Kyiv, 2007. Vyp. IX. S. 323–332. URL : https://lib.iitta.gov.ua/6558/1/Stattia_Oleny_Semenoh_uchytel_22.01.07.pdf

29. Beacco J., Byram M., Cavalli M., Coste D. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. The right of learners to quality and equity in education – the role of linguistic and intercultural competencies : forum proceedings. Geneva, 2–4 Nov. 2010. Geneva, 2010. 100 p. https://www.researchgate.net/publication/260120379_Guide_for_the_development_and_implementation_of_curricula_for_plurilingual_and_intercultural_education_-_Document_prepared_for_the_Policy_Forum_%27The_right_of_learners_to_quality_and_equity_in_education

30. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg : Council of Europe Publishing,

2018. 235 p. URL : <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

31. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 274 p. URL : <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

32. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. 13 p. URL : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

33. From linguistic diversity to plurilingual education : Guide for the development of language education policies in Europe. Executive Version. Strasbourg, 2007. URL : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892c>

34. Lenz P., Berthele R. Assessment in plurilingual and intercultural education : guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. The right of learners to quality and equity in education – the role of linguistic and intercultural competencies : forum proceedings. Geneva, 2–4 Nov. 2010. Geneva, 2010. 31 p. URL : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a1e55>

УДК [81-13:316.72]:[378.147:81-051]

Н. М. Шарманова

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

nmsharm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4820-3619>

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СТРАТЕГІЧНА ВІЗІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СЛОВЕСНИКА

1. ВСТУП. В умовах тотальних трансферних змін з еманациями цивілізаційних поступів, технологічних проривів, світових фінансових криз і конфліктів актуальними постають теми міжконтинентальної інтеграції та міжнаціональної трансформації, а також проблеми, пов'язані із системами національного самозбереження, національної єдності і стійкості, розбудовою нових соціально-економічних конгломератів і постконфліктних утворень.

Незважаючи на розв'язання спільних для людства глобальних проблем, подолання міжкультурних бар'єрів у спектрі міжкультурної взаємодії, дослідники з різних царин розглядають світ як єдине ціле, спродуковане різноманіттям культур, а тому активно звертаються до двох методологічних векторів у розгляді подібних питань: з одного боку, до засад культурної етнопрагматики й суспільної відповідальності за національну ідентичність, а, з іншого, – виходу за її межі, підпорядкування розрізнених країн і народів глобальному виміру людства як відкритої мегаєдності у світі мульти- й полікультурності.

Аналізуючи соціально-філософські проблеми сьогодення, філософи, соціологи й політологи підкреслюють, що сучасному суспільству притаманна відкритість, висока динамічність і вільне поєднання

рівноправних і незалежних партнерств. Саме це поєднання закладає засади мультикультурного транзитивного світу, осягнення якого неможливе без володіння сформованою міжкультурною свідомістю і такими базовими квінтесенціями, як загальнокультурна компетентність, або обізнаність і самовираження у сфері культури, та міжкультурна, лінгвокультурна, етнолінгвістична компетентності особистості.

Новітні цивілізаційні виклики і соціально-економічні запити накладають відповідний відбиток на конкурентоспроможних фахівців у різних суспільних царинах. Не є винятком у цьому аспекті і підготовка словесника на сучасному етапі, який має усвідомлювати, вербально відтворювати й активно застосовувати у професійній комунікації номени на позначення новітніх тенденцій і процесів.

2. МЕТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ – розкриття теоретико-методологічних засад формування міжкультурної компетентності майбутніх словесників як стратегічних орієнтацій у світовому освітньому просторі та відображення інноваційних тенденцій у сучасній лінгводидактиці.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. В умовах нових глобальних викликів і соціально-гуманітарною кризою, пов'язаних із повномасштабною агресією проти України, стратегічна мета і ключові завдання, викладені у “Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки” [36], визначають основні пріоритети системи вищої освіти, її головні характеристики на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки України. Цей надзвичайно актуальний документ, орієнтований на період входження України до Європейського Союзу, номіновано укладачами як стратегічна дорожня карта для відбудови й реформування системи вищої освіти у післявоєнний період. Він ґрунтується на найголовніших векторах – євроінтеграційних

прагненнях, створенні “умов для іноземців та підготовки українських студентів до відкритого світу” [36: 9]. Актуалізація визначених у Стратегії завдань на період до 2032 року дасть змогу, на думку експертів робочих підгруп, знизити деструктивні наслідки, спричинені війною, гуманітарною кризою й освітніми втратами. Ураховуючи аналіз динаміки розбудови вітчизняної вищої освіти і глобальні тенденції розвитку вищої освіти, розробники чітко окреслили сильні й слабкі сторони національної системи вищої освіти та запропонували відповідно до зовнішніх загроз три сценарії – песимістичний, реалістичний і оптимістичний. Серед тенденцій і прогнозованих результатів світового розвитку вищої освіти, які визначають майбутнє вищої освіти і міжнародної студентської мобільності, названо “невідповідність компетентностей, яких повинні набути здобувачі вищої освіти, як розрив між вимогами роботодавців та пропозиціями закладів вищої освіти та наукових установ” [36: 15].

Конкурентоспроможність вищої освіти визначено провідним індикатором у досягненні стратегічної мети “3. Забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти, яка є доступною для різних груп населення” і в самій Стратегії, і в підготовленому згідно з нею операційному плані. Конкурентоспроможність визнана пріоритетною візією вищої освіти України й одним із головних очікуваних результатів також і за іншим документом, який має назву “Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки” [35].

Входження до Європейського простору вищої освіти неможливе без низки вимог до якісної підготовки майбутніх фахівців у царині освіти, і зокрема словесників, адже подібні професії “не зможуть бути заміщені автоматизованими системами навіть з використанням штучного інтелекту” [36: 18].

У блоці “Компетентності та професії майбутнього” Стратегії зазначено: “Швидкі зміни, що відбуваються у суспільстві, технологіях, вимагають від фахівців як професійних, так і загальних компетентностей” [там само]. Стратегічні й операційні завдання спроектовано на формування “затребуваних компетентностей”, серед яких виокремлено “формування міжкультурної свідомості та компетентностей” [35; 36], адже пріоритетність культурологічної складової сучасної освіти посилює можливості її подальшого розвитку, дає змогу зреалізувати загальну мету, досягнути очікуваних результатів, виробити низку механізмів і в плані реалізації інших пріоритетів і завдання Стратегії.

Відповідно до нових нормативно-правових актів, які визначають пріоритети розвитку якісної вищої освіти в Україні й вибудовують її інноваційну концептуальну модель, випускник сучасного закладу середньої освіти має бути конкурентноспроможним, володіти низкою ключових і предметних компетентностей, здатним прийняти відповідне рішення й орієнтуватися в освітньо-культурному просторі. Відтак в умовах Нової української школи відстежуємо пошук і появу нових освітніх парадигм, концепцій і технологій навчання. Завданням сучасної школи є підготовка здобувачів і здобувачок освіти до активного життя з його потенційними ризиками та викликами. Одними з причин, які затримують оновлення освіти, є однобічність, дисгармонійність, за яких учні, замість цілісного соціокультурного досвіду, фрагментарно, несистемно засвоюють його складові. Висновкуємо: знанневий підхід до навчання не завжди здатний забезпечити ефективність процесу соціалізації особистості, яка передбачає розвиток самостійності, інтелекту, упевненості у собі, толерантності, формування мотивації у самовдосконаленні й самоосвіті протягом життя.

Окреслені вище завдання може реалізувати *компетентнісний підхід*, пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості здобувача освіти й реалізовується, перевіряється лише під час виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Цей підхід вимагає трансформування змісту освіти, перетворення його з моделі, яка об'єктивно існує для всіх учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна оцінити. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, які розглядають не як обсяг опанованої інформації, а як уміння адаптувати його до конкретного освітянського контексту, здатність діяти в різних комунікативних ситуаціях.

Сучасна освіта зорієнтована на формування гармонійного, освіченого фахівця, здатного до успішної життєдіяльності в умовах постійних змін розвитку. Останнім часом увага науковців, психологів сконцентрована на реалізації компетентнісного підходу в освіті, що, на думку Н. Волкової, може розглядатися як один зі шляхів оновлення змісту освіти в Україні, узгодження його із сучасними потребами, інтеграції до світового та європейського освітнього простору [7: 269]. Компетентнісний підхід дає змогу впровадити сучасні освітні технології в освітній процес й подає визначення його якісних результатів, здобутків, розробити нові методи і прийоми, форми навчання відповідно до вимог сьогодення і викликів сучасного життя, отримання якісної освіти.

Нині суспільство потребує креативних особистостей, здатних самостійно мислити, ухвалювати нестандартні рішення, адаптувати свої знання в різних галузях, тому реалізація інтелектуально-творчого потенціалу, закладеного в учнівській особистості, – це завдання сучасної освіти. Відтак надзвичайно важливим напрямом в освіті XXI століття є орієнтація освітніх програм і лінгводидактичних технологій на

компетентнісний підхід, основним завданням якого є не лише оволодіння предметними знаннями, але й уміння ефективно їх застосовувати.

Звернімося до основних теоретичних підходів в осмисленні базових понять “компетенція” і “компетентність”. Уперше дефініцію “компетенція” в широкий обіг мовознавців увів Н. Хомський (за іншими джерелами: Н. Чомскі), який у праці “Логічна структура лінгвістичної теорії” (1955) розглянув фундаментальне положення про природжений характер здатності говорити, розвинув теорію породжувальної граматики (генеративізм), запровадив поняття трансформаційної граматики. Під мовною компетенцією лінгвіст розуміє знання мови, що є в кожного її носія, а також знання деяких способів використання мови у процесі її вжитку тими, хто говорить або сприймає [41: 61]. Лінгвістичну компетентність, без інтерпретації цього терміна як оцінного, дослідник пов’язував із несвідомим знанням граматики, що і дає змогу комунікантам використовувати й розуміти мову, тобто уналежнював базове поняття із вродженими лінгвістичними знаннями, які коли людина здатна зіставляти звуки та значення. У “*Аспектах теорії синтаксису*” (1965) Н. Хомський розмежовував фундаментальні поняття “компетенція” (знання своєї мови) та “виконання” (фактичний ужиток мови в конкретних ситуаціях [там само]).

Вважаємо за необхідне в питанні формування в майбутніх словесників міжкультурної свідомості й удосконалення загальнокультурної компетентності розмежовувати поняття “компетенція” і “компетентність” у дидактичному світлі, уміти їх грамотно потрактовувати з урахуванням зарубіжних і вітчизняних лінгводидактичних здобутків.

Оскільки компетентнісний підхід є підґрунтям оновлення змісту освіти [40], то аналіз цього напрямку

знайшов широку репрезентацію в сучасній педагогічній науці. Першу згадку про компетентність як дидактичне явище в освітянських документах зафіксовано в контексті змін у системі оцінювання, адже оцінюванню підлягають результати навчання, тобто компетентності здобувачів освіти [43: 25].

Теорію компетентнісного підходу в освіті розроблено й репрезентовано у працях зарубіжних учених Р. Балера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена та ін. Проблематику компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вітчизняні вчені-дидакти І. Бех, О. Биковська, Н. Бібік, А. Ващенко, В. Вербицький, І. Єрмаков, О. Кононко, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко й ін.

У психологічній царині проблему компетентнісного підходу в навчанні досліджено такими науковцями, як І. Бех, І. Піддасий, В. Семиченко й ін. [4: 61].

Компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на досягнення освітніх програмних результатів, яким ієрархічно підпорядковані ключова і предметна компетентності. Компетентнісну освіту зорієнтовано на практичні здобутки, досвід особистої діяльності, вироблення ставлення, що зумовлює принципи зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів. Експерти в освітній царині вважають цей підхід досить дієвим інструментом покращення якості освіти. [7: 22–23].

Питання упровадження компетентнісного підходу до формування мовної особистості є об'єктом дослідження у роботах сучасних лінгводидактів, і зокрема З. Бакум, А. Богуш, О. Божович, О. Горошкіної, С. Карамана, С. Миронюк, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Семенов та ін. [27: 2; 23]. Розпочинаючи розгляд теоретичних орієнтирів сучасної лінгводидактики, О. Семенов пропонує студентам філологічних спеціальностей

висвітлення інноваційних процесів у лінгвістиці й лінгводидактиці у вимірах компетентнісної парадигми освіти, і зокрема ролі вчителя-словесника у пріоритетній освітній парадигмі і ключових компетентностей учителя української мови і літератури Нової української школи [31: 9].

Відтак компетентнісний підхід формує ключові, загальнопредметні, предметні компетенції, забезпечує соціальну самореалізацію в житті, допомагає засвоїти учням знання, сформувати уміння й навички, які покликані здійснювати основні соціальні функції та досягаються відповідними видами діяльності, сприяє розв'язанню різних питань, виходу із нестандартних ситуацій на основі інтегративних знань, умінь і здатностей. Упровадження цього підходу в освітній процес дає змогу здобувачам і здобувачкам освіти співпрацювати, оптимально реагувати на особистісні й суспільні запити, конструктивно діяти, виконувати різноманітні завдання у певних комунікативних ситуаціях.

Завдання реалізації компетентнісного підходу відображені у нормативно-правових документах про освіту: Державному стандарті базової і повної загальної освіти [13] і навчальних програмах з предметів освітньої галузі [38].

Так, у Програмі з української мови для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що старша ланка формує “компетентності, важливі для сучасної, конкурентноздатної на національному та глобальному ринку праці особистості, її успішної самореалізації в суспільстві” [38: 4]. Досягнення мети й розв'язання завдань профільного навчання української мови забезпечується використанням положень взаємопов'язаних сучасних наукових підходів, серед яких належне місце відведене компетентнісному підходу. Відтак у Програмі наголошено: “Особливо

посилюється увага до компетентнісного підходу, запропонованого Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (2003), у “Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої (все життєвої) освіти” (2006), увиразненого в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011).

Відповідно до Концепції “Нова українська школа” (2016) учні мають не тільки опанувати зміст навчальної дисципліни, а насамперед набути умінь і навичок, важливих для всебічного розвитку особистості громадянина України, морального та професійного зростання” [38: 7].

З огляду на зазначене вище, визнання компетентнісного підходу провідним у навчанні передбачає формування не лише предметних (мовних, лінгвістичних, лінгвокультурознавчої, комунікативних, мовленнєвих, дослідницьких, медіаосвітніх), а й ключових (загальноосвітніх) компетентностей; зміщення акцентів зі знаннєвого на діяльнісний освітній результат, де знання мають бути інструментом у подальшій професійно орієнтованій освіті й успішному професійному становленні, самостійному визначенні мети і завдань самонавчання й саморозвитку та дієвої їх реалізації, виробленні активної громадської позиції тощо.

Компетентнісний підхід в освіті передбачає формування у здобувачів і здобувачок освіти соціокомунікативної бази й комплексу навичок, умінь, елементів функційної грамотності, ставлень як соціально зумовлених дій особистості у типових ситуаціях. Цей підхід пов’язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами в освіті, оскільки спрямований на особистість і може бути реалізований та оцінений тільки у процесі виконання конкретною особою певного комплексу дій. Результати освітньої

діяльності визначають як особисті досягнення особистості. Важливою є не наявність у неї внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності в освітній і життєдіяльності [4: 61].

Можемо зробити висновок, що основним завданням компетентнісного підходу є не лише оволодіння предметними знаннями, але й вміння ефективно застосовувати їх на практиці, унаслідок чого отримуємо оригінального випускника Нової української школи – компетентну особистість: духовно зрілу, психічно здорову, громадсько-відповідальну, ініціативну, гуманну, творчу, комунікативну, готову до самореалізації та самооцінювання, здатну до самовдосконалення та розв'язувати життєві проблеми, естетично розвинену, морально свідому, культурну, освічену.

Питаннями розмежування сутності понять “компетенція” і “компетентність” у системі освіти займаються такі дослідники, як Н. Бібік, С. Бондар, В. Кальней, Дж. Равен, О. Заблоцька, О. Пометун, І. Родигіна, І. Тараненко та ін. Розглянемо дефініцію “компетенція” у відповідних лексикографічних працях. За Великим тлумачним словником сучасної української мови, компетенція – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [6: 445].

Аналогічні тлумачення подають й інші лексикографічні праці з відсиланням до мови-першоджерела: від *competentia* – “відповідність, узгодженість” [16: 189]; від *competentia* <*competo* – взаємно прагну; відповідаю, підходжу”, що, крім значення певних повноважень, містить такі семи: “знання” і “досвід” [32: 155].

У сучасній дидактиці педагоги широко застосовують поняття “компетенція”. Пропонуємо один із поглядів, за яким компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у

певній сфері діяльності людини [8: 23]. Компетенція є поєднанням знань, навичок і відношень у процесі професійної діяльності, що визначаються вимогами посади, конкретної ситуації та бізнес-цілями організації [37: 16].

До термінологічного обсягу компетенції входить також коло питань, із якими людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом. Інтегрований результат опанування змістом виражається в готовності використовувати засвоєні знання, уміння й навички, а також способи діяльності в конкретних життєвих ситуаціях задля розв'язання практичних і теоретичних завдань [43: 25].

Як стверджують зарубіжні й українські дидакти, сутність компетенції не зводиться ні до знань, ні до умінь, ні до навичок; її варто розглядати як можливість установалення зв'язку між знаннями й ситуацією або, у ширшому розумінні, як інтегровану здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), здатну вирішити питання [2: 8].

Звертаємо увагу на узусне подання базового поняття, за яким компетенцію потрактовано як певну норму, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення того або того завдання. Відтак у дидактичному розумінні дефініція “компетенція” може бути зведена до двох таких узагальнених сем:

– інтегрованого освітнього результату, який виражається в реальному володінні методами, засобами діяльності, у здатності розв'язувати поставлені завдання;

– дидактичної форми поєднання знань, умінь і навичок, що дають змогу ставити мету й досягати її в різних суспільних царинах.

Висновкуємо: компетенція – це загальна інтегрована здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих завдяки

навчанню, й охоплює сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), заданих стосовно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності, тому водночас тісно поєднує мобілізацію знань, умінь і поведінкових виявів, спроектованих на потреби конкретної особистості.

Якщо компетенція – це здатність особистості діяти, то під компетентністю розуміють специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі та містить вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії. Сутність компетентності виявляється в органічній єдності з цінностями людини [2: 8]. Осмислюючи обсяг терміна і поняттєве поле компетентності, майбутні словесники з'ясовують, що вона містить набуту в процесі навчання інтегровану здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися у практичній діяльності [8: 23].

Лексема “компетентність” у лексикографічних джерелах виступає синонімом до таких сутностей, як “обізнаність”, “поінформованість”, “досвідченість”, “авторитетність”. У словнику іншомовних слів компетентність потрактовано як “поінформованість, обізнаність, авторитетність” [32: 155]. Крім того, компетентність розглядають як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати роботу чи завдання [37: 16], вона конкретизується крізь призму терміносистем з інших галузей знань [15].

У працях зарубіжних педагогів поняття “компетентність” активно розроблялося у другій половині ХХ століття. Так, німецький учений М. Малдер розвинув концепцію компетентності та її значення у професійному використанні [57], ґрунтовану на ідеях Д. Макклелланда про

прогностичну валідність і працях М. Шредера і Г. Спенсера, які запропонували певну методику й відповідну нормативну процедуру оцінювання успішності різних категорій керівних посад. Власне, окреслена концепція не просто охоплювала поняття компетентності і список якостей, а може вважатися моделлю компетентності і послужила для укладання переліку загальних компетенцій.

М. Малдер наголошує, що “визначення компетентності обіцяє більший прогнозний успіх” [57: 8], хоч наявне різноманіття думок щодо її сутності. Дослідник констатує: “...термін має два суттєві значення, а саме повноваження (у сенсі мати відповідальність, повноваження або право приймати рішення, виробляти, обслуговувати, діяти, виконувати або вимагати) і здатність (у сенсі володіння знаннями, навичками та досвідом, для надання послуги)” [там само].

У 1978 р. була опублікована праця Т. Гілберта “Людська компетентність”, що отримала широке визнання [49]. Ключовими дефініціями стали поняття компетентності та досягнення, де компетентність визначено як функцію розумної продуктивності, яка має функційне відношення корисних результатів до затратних дій, що отримало назву формули компетентності Т. Гілберта [49; 42]. У зазначеній роботі дослідник запропонував також матрицю ефективності, яка складається з трьох горизонтальних елементів: моделі, вимірювання й методики. Матриця ефективності має шість вертикальних елементів:

– філософський рівень (початкові ситуації, цінності та норми);

– *культурний рівень* (виділено нами – Н. Ш.; акцентуємо на важливості для сформованості міжкультурної свідомості і компетентностей учителя-словесника);

– управлінський рівень (інституційний);

– стратегічний рівень (продуктивність як функція);

– тактичний рівень (діяльність);

– матеріально-технічний рівень [49].

М. Малдер, осмислюючи здобутки Т. Гілберта, пише: “Користувачі можуть побудувати графік продуктивності та покращити її за допомогою різних методів і технік” [57: 9]. Ці дидактичні ідеї, як стверджує дослідник, у 1970-х і 1980-х рр. набули великої популярності, а від 1990-х рр. тема компетентності стала особливо актуальною в розгляді питань компетентнісної педагогічної освіти і професійної підготовки, і зокрема в закладенні підвалин підготовки вчителів [57: 9–11].

Під компетентністю Дж. Куллахан розуміє загальні здатності, ґрунтовані на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти і практики. Він диференціює терміни “уміння” (*competencies*), “навички” (*skills*) і “компетентність” (*competence*). Французький педагог Ж. Перре вживає поняття “компетентність широкого спектра”, або *ключові уміння*, розуміючи під ними навички й уміння, використовувані в різних ситуаціях і контекстах, притому основним постає вміння опановувати нові ситуації. Під компетентністю Ж. Перре розуміє взаємозв’язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю й особистістю. Б. Рей вважає її не тільки продуктом, а і процесом. У роботі “Розвиваючи компетентність” В. Долл визначає компетентну особистість як таку, що має достатність і придатність, володіє силою й волею, які допомагають їй діяти адекватно до ситуації. Г. Халаш стверджує, що поняттєве поле компетентності охоплює широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді і цінностях, отриманих у процесі навчання. У доповіді на конференції Ради Європи “Ключові

вміння для Європи” він наголошує, поняття компетентності репрезентує “реальну здатність застосування знань” [цит. за 15: 106–108].

Проблему компетентності на різних рівнях у вітчизняній дидактиці розробляли С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), В. Ковальчук (соціальна компетентність), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), О. Митник, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Штепа (основні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), І. Ящук (життєва компетентність особистості) та ін.

На думку вітчизняних учених, компетентності – це перш за все комплекси знань, умінь і ставлень, які постають найголовнішим освітнім результатом і надають змогу вирішувати проблеми в різних сферах життєдіяльності.

Отже, компетентності, за загальнонауковим розумінням, уособлюють якості, набуті шляхом проживання ситуацій, рефлексії досвіду. Складовими компетентності є знання, навички, здібності, стереотип поведінки й зусилля. І власне, компетентність виявляється особистістю в певній ситуації через мобілізацію когнітивних, афективних, вольових її якостей, умінь і досвіду.

Варто зазначити, що діяльнісна природа компетентності детермінує модернізацію й кардинальні зміни в галузі вищої вітчизняної освіти, де компетентнісний підхід визнано новим концептуальним орієнтиром вищої школи (О. Овчарук), і зокрема вищої філологічної освіти з новітніми технологіями компетентнісно орієнтованого навчання української мови [11]. Зазначене вище спрямовує певні кроки в оновленні освітніх стандартів у рамках упровадження системи оцінювання якості професійної освіти, що дає

підстави кваліфікаційної оцінки професійних здатностей майбутніх фахівців, які володіють методиками й техніками виконувати ефективні дії в ситуаціях, що імітують їх майбутню професійну діяльність. Тобто, базове поняття може бути осмислене як перспективний інтегрований показник якості вищої філологічної освіти.

Важко не погодитися з думкою, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну й подальшу освітню діяльність та є результатом навчання [43: 25]. У нормативно-правовій базі Нової української школи відображено аналогічне формулювання, що можемо взяти за вихідне теоретико-методологічне положення, яке визначає здатність майбутнього вчителя-словесника успішно провадити професійну діяльність та розуміти зміст освітніх функцій своїх учнів [24].

Учені виокремлюють дворівневу ієрархію компетентностей: ключові і предметні (на попередньому етапі - трирівневу класифікацію: ключові; загальнонавчальні; предметні). Дворівневе розмежування представлено і в Державному стандарті базової і загальної середньої освіти [13].

Дефініція “ключові компетентності” (*key competencies*) активно поширилася в науковому світі після оприлюднення у 1992 р. проекту Європейського Союзу “Середня освіта в Європі”. Західноєвропейські й американські дослідники витлумачують цю категорію як посткласичний (неокласичний) феномен, який укорінився у світовій освітній практиці та відображає загальний баланс інтересів суспільства, освітніх інституцій, роботодавців і споживачів послуг. До ключових належать компетентності, яких кожна особистість потребує задля самореалізації,

саморозвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Компетентнісний підхід в умовах Нової української школи визнано провідним, що формує десять ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математичну компетентність; основні компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрову компетентність; уміння вчитися впродовж життя; соціальні та громадянські компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічну грамотність і здорове життя. Відтак перелік компетентностей Нової української школи ґрунтується на “Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти” (18.12.2006), але не обмежується ними [14: 6–12].

Зупинимося більш детально на висвітленні питань, пов'язаних із методологічними засадами загальнокультурної компетентності як однієї з ключових компетентностей особистості здобувачів і здобувачок усіх рівнів освіти, її основних лінгводидактичних орієнтирів у формуванні обізнаності й самовираження у сфері культури крізь призму фахової підготовки сучасного словесника.

Ключову компетентність “Обізнаність та самовираження у сфері культури” (*Cultural competence*, за іншими нормативними документами, загальнокультурна компетентність, ключова компетентність “Загальнокультурна грамотність”) витлумачено в Державному стандарті базової і загальної середньої освіти. Зазначено в документі, що “культурна компетентність передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і

мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти й цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури та мистецтва” [13].

До проблеми формування компетентності “Обізнаність та самовираження у сфері культури” зверталися як зарубіжні (Дж. Райвен, Р. Уайт та ін.), так і вітчизняні вчені (З. Бакум, В. Бенін, І. Бургун, Г. Васянович, Г. Дегтярєва, Є. Клос, О. Кульбабська, В. Лозова, О. Отич, Н. Подлевська, О. Пометун, А. Троцько, Н. Шатілова та ін.).

Загальнокультурна компетентність стосується розвитку культури не тільки учнів, дорослих, сформованих особистостей, а й загалом суспільства у всіх аспектних виявах. О. Отич стверджує: “Визнання пріоритетного значення культури в суспільному житті й розвиткові освітніх процесів активізує діяльність учених і педагогів щодо розробки педагогічних програм культурологічного спрямування й культурологічно зорієнтованих методик розвитку особистості” [26]. Дослідниця вважає, що вони ґрунтуються на надійній науково-методологічній основі, тому в рамках культурологічної парадигми суспільства й освіти як впливової його соціальної інституції пропонує виокремлення нової освітньої парадигми - *культурологічної педагогічної парадигми*. Парадигма розглядається як вихідна теорія із сукупністю теоретичних положень, ідей і переконань щодо розуміння освіти як явища культури та реалізації освітньої мети – уведення особистості до світу культури й забезпечення діалогу двох систем: “людини в культурі” і “культури в людині” [26].

Ключова компетентність “Обізнаність та самовираження у сфері культури” охоплює оволодіння мовною особистістю низки здатностей: уміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної і світової культури, орієнтуватися в загальнокультурному контексті сучасного суспільства; застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії; самоосвіта в аспекті єдності національних і загальнолюдських цінностей; реалізація моделі толерантної поведінки в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між націями і країнами. Ця ключова компетентність забезпечує успішну соціалізацію студента, подальше його фахове становлення як філолога, готовність до майбутньої професійної та суспільно-громадської діяльності, самореалізації в соціумі.

Феномен загальнокультурної компетентності може бути репрезентовано у вигляді інтегрованого новоутворення особистості, що виступає сформованим результатом засвоєння системи знань про світ культури, допомагає орієнтуватися в її продуктах, узгоджувати власну поведінку із загальноприйнятими моральними нормами й культурними цінностями.

Структуру загальнокультурної компетентності студентів-словесників запропонували О. Малихін та І. Гриценко. Вона представлена сукупністю п'яти складників, кожен із яких є підсистемою окремих елементів:

– *когнітивно-аксіологічний* (гуманітарні знання студента, його ерудованість, ціннісні вектори й орієнтація в культурних контекстах);

– *емпірико-процесуальний* (способи навчальної діяльності, загальні та спеціальні навчальні вміння й навички, досвід застосування гуманітарних знань);

– *інформатичний* (комп'ютерна грамотність, навички використання сучасних технологій, критичне ставлення до інформаційних джерел);

– *креативно-пізнавальний* (використання евристичних процедур, активність у пізнанні різних культур, творчі здібності);

– *комунікативно-особистісний*: навички інтеркультурної взаємодії; культурна, мовна, релігійна толерантність; емпатичність; дидактико-культурна рефлексія [21: 52–53].

Лінгводидакти розробили структуру загальнокультурної компетентності учнів. С. Мельник репрезентує її у вигляді таких компонентів, а саме:

1) *емоційно-ціннісного* (визнання культурних цінностей як власних ціннісних пріоритетів, бажання жити за законами краси, наявність сформованих високоестетичних смаків, наявність потреби в постійному підвищенні свого культурного рівня, вияв прагнення до взаємоповаги між людьми, шанобливого ставлення до об'єктів національної та світової культури, відчуття емоційного задоволення від художніх творів мистецтва);

2) *когнітивного* (знання про роль культури в житті людства, провідні цінності та досягнення національної та світової культур, основні тенденції їх розвитку; знання про національні традиції свого та інших народів, рідну мову, правила культурної поведінки в суспільстві та норми взаємовідносин між людьми, знання про способи засвоєння досягнень культури, шляхи підвищення свого культурного рівня);

3) *операційно-поведінкового* (уміння дотримуватися правил етикету, взаємодіяти на засадах поваги й толерантності, самостійно освоювати феномени культури);

4) *особистісного*: виявляти комунікабельність, доброзичливість, тактовність, гуманізм, чесність, гідність, відповідальність, толерантність, тактовність [39: 5–8].

Комплексне опанування здобутків національної культури як складової світової культури сприяє в

підготовці майбутніх учителів-словесників реалізації на перспективу стратегічної мети і операційних завдань щодо “формування міжкультурної свідомості та компетентностей” [36: 28], визначених пріоритетними у “Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки”.

Підґрунтям формування міжкультурної свідомості і фахового глосарію сучасного філолога, удосконалення його загальнокультурної компетентності становить постулат: мова виступає основним інструментом національної та міжкультурної комунікації, у ній відображаються особливості й розбіжності етнічно-культурних спільнот; відтак одиниці й засоби мови дають змогу занурюватися в глибини національної культури, пам'яті, ідентичності й оптимально встановлювати діалог між представниками різних етнічних груп і культур.

Багатогранний образ української мови в суспільному дискурсі і нові аспекти лінгвістичної інтерпретації зв'язків між мовою, культурою й суспільством є важливими лінгводидактичними засадами формування перш за все етнокультурної свідомості, а вже на її ґрунті вироблення механізмів розвитку у майбутніх філологів міжкультурної свідомості та компетентності.

Студенти, які опановують філологічну царину в університеті, усвідомлюють не тільки класичну тріаду “МОВА – НАЦІЯ – КУЛЬТУРА”, а й її новітню інтерпретацію: “МОВА – КУЛЬТУРА – ДИСКУРС”, що “є динамічним когнітивно-семіотичним науковим конструктом, сучасним вектором дослідження людської мови та окремих мов та їх представників” [54: 1]. Майбутні викладачі-словесники, для яких головним є вербальний інструментарій, розуміють, що лінгвістичний конструкт не може бути іманентним, а “розглядається в діадах: мова і свідомість, мова і культура, мова й етнос, мова й дискурс” [54: 1–2].

Серед ключових компетентностей учителя української мови і літератури Нової української школи О.Семенов називає також і міжкультурну компетентність, яка входить до переліку компетентностей, що вдосконалюватимуться (за Професійним стандартом “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, 2020). Вона витлумачує *міжкультурну компетентність* як здатність використовувати професійно-важливі знання, уміння і навички задля ефективного спілкуватися з представниками інших культур [31: 23].

Усвідомлення механізмів міжкультурної комунікації як складного структурного феномену, що стало предметом вивчення не лише культурологів, філософів, соціологів, а й мовознавців [51; 52; 55] та лінгводидактів [28; 44; 45; 46; 47; 48; 50; 53; 56] та ін. Проблеми міжкультурної комунікації відображено також у працях М. Беннет, К. Бергера, Н. Бідюк, Р. Вандберг, Е. Гірша, О. Огуй, О. Селіванової, Д. Трагера, Г. Тріандіса, С. Хеллер, Е. Холла, J. Volten, M. Lin та ін. Міжкультурна компетентність як наукова проблема є предметом вивчення В. Баркасі, М. Байрам, Н. Гальсакової, Н. Голубенко, Я. Дудко, К. Ерлі, А. Кожевникової, О. Леонтовича, Е. Мосаковскі, І. Переходько, О. Садохіна, О. Сніговської, G. Chen, D. Deardorff, K. Knapp, J. Knight, C. Kramersch, A. Moosmüller та ін. Низка аспектів полікультурного спілкування у процесі навчання української та іноземної мов визначено у працях З. Бакум, А. Кочеткової, О. Пальчикової, Ю. Пассова та ін.

Досить важливим в опануванні розглянутих питань, на думку багатьох дослідників, є розуміння поняття “інакшості” як відправної точки міжкультурної свідомості. В. Гаманюк стверджує, що мовна особистість не може існувати без “іншого”, її винятковість зумовлена специфікою сприйняття навколишнього світу й виявляється лише в діалозі та

взаємодії з іншими комунікантами, а формування й розвиток особистості відбуваються шляхом зіставлення себе з “іншим”, у процесі пізнання й засвоєння досвіду інших людей [9: 242].

Удосконалення обізнаності й самовираження у сфері культури і формування міжкультурної свідомості й компетентності допоможе майбутнім словесникам опанувати цивілізаційні досягнення культури, зрозуміти представників інших націй і країн, їхню індивідуальність, відмінності за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками та прийняття цих відмінностей, толерантність.

Розвиток цього типу компетентностей, як загалом і інших, зводиться до того, що вчитель-словесник може моделювати й оцінювати наслідки своїх дій завчасно і на тривалу перспективу. Це дає змогу здійснити перехід від зовнішньої оцінки до визначення “внутрішніх стандартів” оцінки рівня культурологічних знань у себе, у своїх учнів, життєвих ситуацій та інших людей [15: 106].

Навчитися “організувати освітній процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на формування культуромовних особистостей учнів” [31: 106], інтерпретувати основні тенденції розвитку національної та світової культури з позиції сьогодення, використовувати культурні артефакти для інкультурного, загальнонаціонального та регіонального представлення, осмислювати твори мистецтва в суспільно-історичному контексті, зіставляти номени на позначення елементів різних культур, цінностей і традицій тощо – це пріоритетні здібності, які сприяють не фрагментарному баченню, а формуванню комплексного міжкультурного світогляду. Майбутній філолог має розмежовувати мовні універсалиї та унікалії, інтерпретувати засобами мови поняття, пов’язані з пошаною до людини, розумінням протидії та запобіганню проявів

дискримінації та нерівного ставлення один до одного; цінування етнокультурного та соціального розмаїття, надання переваг духовним і культурним цінностям у сучасному суспільстві з діалогічним виміром соціальної комунікації; свідоме збереження й розвиток власної культури, поваги до культур інших народів; відповідальну поведінку та вшанування пам'яток світової культурної спадщини; відкритість до міжкультурного діалогу тощо.

Формування міжкультурної свідомості й міжкультурної компетентності майбутніх філологів у професійному їх зростанні відбувається на основі опанування засобів лексикології, фразеології та пареміології як трансляторів національної культури, ментальності й мовної картини світу. Аналіз наукових праць, освітніх програм з української мови і підручників відповідно підтверджують необхідність формування міжкультурної свідомості та культурних компетентностей у процесі навчання лексикології та фразеології. Цьому аспекту має сприяти комплекс завдань, спрямованих на розвиток й удосконалення рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності, підготовка творчих проєктів лінгвокультурологічного спрямування.

Міжкультурна взаємодія на різних мовних рівнях дозволить зрозуміти точки перетину не лише двох (або більше) мовних систем, а й декількох культурних полюсів – свого (етнічного) та іншого. Учителю має організувати освітню діяльність таким чином, аби міжкультурна інтеракція виступала справжнім симбіозом різних культур, а це сприятиме духовно-культурному й соціальному збагаченню і взаємозбагаченню молодого покоління. Загальновідомо, що інша культура не може вповні бути сприймана реципієнтом, але можна і варто максимально наблизити й занурити учнів у інші культурні пласти, і в цьому неабияку роль відведено

вчителю-словеснику як одному з провідників у незвідані культурні глибини людської цивілізації.

Виходячи з розглянутих вище положень, можемо зробити висновок, що у професійному становленні словесника вартісним є усвідомлення першочергових завдань освітніх запитів, які полягають у тому, аби дати учням необхідні знання в галузі культури, репрезентувати культурні зразки в різних суспільних царинах, тобто сформувати у здобувачів і здобувачок освіти загальнокультурну компетенцію, адже вони повинні бути здатними ставити якісно нові професійні запити і приймати альтернативні рішення з урахуванням культурних змін.

Майбутні словесники, засвоївши сутність і технологію впровадження компетентнісного підходу в навчанні української мови, усвідомлюють, що в компетентної мовної особистості доцільно поєднуються різноспрямовані й водночас однаково важливі тенденції: до культурного самозбереження й саморозвитку; до безпеки і ризику; до типізації та індивідуалізації; до обмеження цінностей в національних рамках та вихід за їх межі, розширення культурного простору; до інкультурації та визначення на вісі “свій – інший” тощо.

4. ВИСНОВКИ. У професійній підготовці майбутніх учителів-словесників освітнім пріоритетом є упровадження засад і технології компетентнісного підходу. Відповідно до низки цивілізаційних викликів і вимог національно-суспільного сьогодення компетентнісний підхід є провідною науково-методологічною парадигмою в освіті та відповіддю на запити українських реалій з прагненням увійти до світового та європейського освітнього простору. Реалізація загальнокультурних і міжкультурних орієнтацій, ґрунтованих на компетентнісній парадигмі, є втіленням ідей відкритого суспільства та покращення якості змісту й результатів вищої освіти.

Компетентність як інтегрований освітній феномен пов'язана з можливістю використовувати набуті знання та вміння задля розв'язання практичних завдань у майбутній професійній діяльності словесників. Сферою виявлення компетентності “Обізнаність та самовираження у сфері культури” є спілкування, толерантна поведінка в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між окремими комунікантами та націями; збереження етнокультурних, громадянських, соціальних цінностей і традицій.

Комплексне опанування здобутків національної та світової культури сприяє втіленню стратегічної мети і операційних завдань щодо формування міжкультурної свідомості та компетентностей, визначених пріоритетними у “Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки”. Концепція Нової української школи зумовила розроблення нових модульних програм, підручників і навчальних посібників з української мови відповідно до вимог сучасної освіти, які й дають змогу зреалізувати стратегічні мету, завдання і результати вищої філологічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти*. 2012. № 3, 2 (36). С. 170–175.
2. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
3. Бондаренко Н. Інкультурація здобутків освіти у процесі компетентнісного навчання української мови. *Дивослово*. 2019. № 9. С. 2–6.
4. Василенко Н. В. Компетентнісний підхід в освіті : реалізація теорії та практики. Харків : Основа, 2017. 128 с.
5. Васянович Г. П., Дегтярьова Г. Л., Клос Є. Б. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1998. № 5. С. 214–222.

-
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2003. 1440 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
8. Вольянська С. Є. Словник педагога. *Завучу. Усе для роботи*. 2017. № 1–2. С. 21–26.
9. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія. Кривий Ріг : Видавничий Дім, 2012. 376 с.
10. Голуб Н. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі: проблеми й перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 7. С. 2–6.
11. Горошкіна О. М. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посіб. Київ : КонвіПрінт, 2020. 128 с.
12. Гошовська О. Формування ключових компетентностей учнів на уроках української мови та літератури через мовленнєву діяльність. *Дивослово*. 2018. № 9. С. 7–9.
13. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
14. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П., Бекетова С. В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. посіб. Харків : Основа, 2019. 119 с.
15. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Солохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
16. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2000. 540 с.
17. Концепція “Нова українська школа”. URL : <https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/07/konzepczija.pdf>.
18. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філологів у вищому навчальному закладі. 2012. 429 с.
19. Кульбаська О. В., Шатілова Н. О. Крок у професію. Методика навчання української мови у вищій школі : навч. посіб. Чернівці, 2022. 384 с.
20. Кожевникова А., Дудко Я., Голубенко Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. № 2 (17). С. 120–125.

-
21. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2015. 492 с.
22. Мельник С. А. Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2010. 226 с.
23. Миронюк С. В. Компетентнісний підхід у навчанні української мови і літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 29. С. 11–14.
24. Нова українська школа: ключові компетентності. URL : <https://uied.org.ua/nova-ukrayinska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/>
25. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ : Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2019. 356 с.
26. Отич О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. 2010. URL : <https://docplayer.net/107358176-Udk-377-378-olena-otich-m-kiyiv-kulturologichna-pedagogichna-paradigma-yak-metodologichna-osnova-suchasnoyi-osviti.html>
27. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–3.
28. Подлевська Н. Соціокультурна компетентність учнів ЗЗСО на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 6. С. 11–15.
29. Попович А. С. Методика навчання української мови в старших класах : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2014. 95 с.
30. Про вищу освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII (останні зміни від 25.09.2020). URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
31. Семенов О. М. Навчання української мови і літератури у вимірах ключових компетентностей : метод. посіб. Суми, 2023. 212 с.
32. Словник іншомовних слів / за ред. О. А. Давидової. Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. 480 с.
33. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2014. 22 с.
34. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія /ред.

С. О. Сисоєва ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Маріуполь ; Донецьк : АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

35. Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL :<https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf>

36. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>

37. Сучасні підходи та методи управління розвитком життєвих компетенцій учнів старших класів : навч.-метод. посіб. / укл. В. М. Швидун. Дніпропетровськ : Інновація, 2011. 62 с.

38. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. 2017. 84 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

39. Формування загальнокультурної компетентності учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : наук.-метод. посіб. / уклад. О. В. Крутенко. Черкаси : ЧОІПОПП, 2014. 68 с.

40. Хомишин І. Ю. Компетентнісний підхід як основа оновлення змісту освіти. *Право і суспільство*. 2018. № 1. С. 196–200.

41. Хомський Н. Роздуми про мову. Київ : Ініціатива, 2000. 344 с.

42. Шевченко В. А. Формула компетентності. *Народна освіта*. 2015. Вип. 2 (26), URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2824

43. Штепа О. М. Сучасні компетентності на заняттях української літератури. *Нива знань*. 2020. № 1. С. 25–26.

44. A European reference document for languages of education / D. Coste (ed.). URL : <https://rm.coe.int/a-european-reference-document-for-languages-of-education-intergovernme/16805a31e4>

45. Bakum Z., Kostiuik S. Psychological factors of intercultural competencies development of foreign students in the process of training the Ukrainian language. *Association agreement: from partnership to cooperation* : coll. monograph / M. Dey, O. Rudenko (ed.). Hamilton ; Ontario, 2018. P. 232–236.

46. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. *Companion volume with new description*. Council of Europe. 2018. URL : <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

-
47. Cook V. Challenging Hidden Assumptions in Language Teaching. *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2019. Vol 12, № 1. P. 30–37. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225657.pdf>
48. Dehnborstel P., Gillen Ju. Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*. Bielefeld : Bertelsmann Verlag, 2005. S. 27–42.
49. Gilbert T. F. Human Competence: Engineering Worthy Performance. New York : McGraw-Hill, 1978. 417 p.
50. Gnahn D. Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld : Bertelsmann Verlag, 2010. 129 s.
51. Goddard C. Cultural scripts: applications to language teaching and intercultural communication. *Studies in Pragmatics 3*. China : China-Pub.com, 2010. P. 105–119.
52. Ji L. J., Peng K., Nisbett R. E. Culture, control, and perception of relationships in the environment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78 (5). S. 943–955.
53. Jung E. Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München : Oldenbourg Verlag, 2010. 238 s. URL : <https://doi.org/10.1524/9783486710120>
54. Language. Culture. Discourse : monograph / A. Kyrysiuk [et al] ; ed. R. Vasko. Kharkiv : PC TECHNOLOGY CENTER, 2022. 172 p. URL : <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/3020>
55. Levisen C., Waters S. Cultural Keywords in Discourse. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2018. 277 p.
56. Linguistic Competence: Definition and Examples. Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms / by R. Nordquist. URL : <https://www.thoughtco.com/what-is-linguistic-competence-1691123>
57. Mulder M. Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Einführung zur Sonderausgabe über Kompetenz. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. 2007. № 1 (40). P. 5–24. URL : http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_de_mulder.pdf

REFERENCES

1. Bastun M. V. Kulturolohichnyi pidkhid v osviti ta yoho psyholoho-pedahohichne zabezpechennia. *Horyzonty osvity*. 2012. № 3, 2 (36). S. 170–175.
2. Bondar S. Kompetentnist osobystosti – intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv. *Bioloĥiia i khimiia v shkoli*. 2003. № 2. S. 8–9.

-
3. Bondarenko N. Inkulturatsiia zdobutkiv osvity u protsesi kompetentnysnoho navchannia ukraïnskoï movy. *Dyvoslovo*. 2019. № 9. S. 2–6.
 4. Vasylenko N. V. Kompetentnisnyi pidkhyd v osviti : realizatsiia teorii ta praktyky. Kharkiv : Osnova, 2017. 128 s.
 5. Vasianovych H. P., Dehtiarova H. L., Klos Ye. B. Dydaktychni aspekty kulturolohichnoi pidhotovky spetsialista u vyshchii shkoli. *Pedahohika i psykhologhiia profesiinoï osvity*. 1998. № 5. S. 214–222.
 6. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoï ukraïnskoï movy / uklad. V. T. Busel. Kyiv : Perun, 2003. 1440 s.
 7. Volkova N. P. Pedahohika : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2007. 616 s.
 8. Volianska S. Ye. Slovnyk pedahoha. *Zavuchu. Use dlia roboty*. 2017. № 1–2. S. 21–26.
 9. Hamaniuk V. A. Inshomovna osvita Nimechchyny u konteksti zahalnoievropeïskykh intehratsiïnykh protsesiv: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kryvyi Rih : Vydavnychi Dim, 2012. 376 s.
 10. Holub N. Kompetentnisne navchannia ukraïnskoï movy v zahalnoosvitnii shkoli: problemy y perspektyvy. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*. 2014. № 7. S. 2–6.
 11. Horoshkina O. M. Metodyka kompetentnisno oriientovanoho navchannia ukraïnskoï movy uchniv litseiu na rivni standartu : metod. posib. Kyiv : KonviPrint, 2020. 128 s.
 12. Hoshovska O. Formuvannia kluchovykh kompetentnosti uchniv na urokakh ukraïnskoï movy ta literatury cherez movlennievu diïalnist. *Dyvoslovo*. 2018. № 9. S. 7–9.
 13. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukraïny vid 30 veresnia 2020 r. № 898. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
 14. Dmytrenko K. A., Konovalova M. V., Semyvolos O. P., Beketova S. V. Zvychaini formy roboty – novyi pidkhyd: rozvyvaiemo kluchovi kompetentnosti : metod. posib. Kharkiv : Osnova, 2019. 119 s.
 15. Zhyttieva kompetentnist osobystosti : nauk.-metod. posib. / za red. L. V. Solokhan, I. H. Yermakova, H. M. Nesen. Kyiv : Bohdana, 2003. 520 s.
 16. Ivchenko A. Tлумachnyi slovnyk ukraïnskoï movy. Kharkiv : Folio, 2000. 540 s.
 17. Kontseptsiiia “Nova ukraïnska shkola”. URL : <https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>.
 18. Kopus O. A. Teoretychni zasady formuvannia fakhovoi lnhvodydaktychnoi kompetentnosti maibutnykh mahistriv filolohiv u vyshchomu navchalnomu zakladi : monohrafiia. Odesa : Vydavnytstvo TOV Leradruk, 2012. 429 s.

-
19. Kulbabska O. V., Shatilova N. O. Krok u profesiui. *Metodyka navchannia ukraïnskoi movy u vyshchii shkoli : navch. posib.* Chernivtsi, 2022. 384 s.
20. Kozhevnykova A., Dudko Ya., Holubenko N. Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia yak vazhlyvyi chynnnyk uspishnoi pedahohichnoi diialnosti. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu.* 2016. № 2 (17). S. 120–125.
21. Malykhin O. V., Hrytsenko I. S. Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnosti : monohrafiia. Kyiv : Interservis, 2015. 492 s.
22. Melnyk S. A. Intehrovanyi urok yak zasib formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly : dys. ... kand. ped. nauk. Kharkiv, 2010. 226 c.
23. Myroniuk S. V. Kompetentnisnyi pidkhyd u navchanni ukraïnskoi movy i literatury. *Vyvchaimo ukraïnsku movu ta literaturu.* 2007. № 29. S. 11–14.
24. Nova ukraïnska shkola: kliuchovi kompetentnosti. URL : <https://uied.org.ua/nova-ukrayinska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/>
25. Omelchuk S. Suchasna ukraïnska lnhvodydaktyka: normy v terminolohii i movna praktyka fakhivtsiv : monohrafiia. Kyiv : Vydavnychi dim “Kyievo-Mohylianska akademiia”, 2019. 356 s.
26. Otych O. M. Kulturolohichna pedahohichna paradyhma yak metodolohichna osnova suchasnoi osvity. 2010. URL : <https://docplayer.net/107358176-Udk-377-378-olena-otich-m-kiyiv-kulturologichna-pedagogichna-paradigma-yak-metodologichna-osnova-suchasnoyi-osviti.html>
27. Pentyliuk M. I. Kompetentnisnyi pidkhyd do formuvannia movnoi osobystosti v yevrointehratsiinomu konteksti. *Ukraiïnska mova i literatura v shkoli.* 2010. № 2. S. 2–3.
28. Podlevska N. Sotsiokulturna kompetentnist uchniv ZZSO na urokakh ukraïnskoi movy. *Ukraiïnska mova i literatura v shkoli.* 2018. № 6. S. 11–15.
29. Popovych A. S. *Metodyka navchannia ukraïnskoi movy v starshykh klasakh : navch.-metod. posib.* Kam'ianets-Podilskyi, 2014. 95 s.
30. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII (ostanni zminy vid 25.09.2020). URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
31. Semenoh O. M. Navchannia ukraïnskoi movy i literatury u vymirakh kliuchovykh kompetentnosti : metod. posib. Sumy, 2023. 212 s.

32. Slovnyk inshomovnykh sliv / za red. O. A. Davydovoi. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2021. 480 s.

33. Snihovska O. V. Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn v osvितnomu seredovyshti klasychnoho universytetu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Uman, 2014. 22 s.

34. Sokolova I. V. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za dvoma spetsialnostiamy : monohrafiia /red. S. O. Sysoieva. Mariupol ; Donetsk : ART-PRES, 2008. 400 s.

35. Stratehichna piramida rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf>

36. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>

37. Suchasni pidkhody ta metody upravlinnia rozvytkom zhyttievkykh kompetentsii uchniv starshykh klasiv : navch.-metod. posib. / uklad. V. M. Shvydun. Dnipropetrovsk : Innovatsiia, 2011. 62 s.

38. Ukrainska mova. 10–11 klasy. Prohrama dlia profilnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia. Filolohichniy napriam, profil – ukrainska filolohiia. 2017. 84 s. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

39. Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnykh standartiv : nauk.-metod. posib. / uklad. O. V. Krutenko. Cherkasy : ChOIPOPP, 2014. 68 s.

40. Khomyshyn I. Yu. Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova onovlennia zmistu osvity. *Pravo i suspilstvo*. 2018. № 1. S. 196–200.

41. Khomskiy N. Rozdumy pro movu. Kyiv : Initsiatyva, 2000. 344 s.

42. Shevchenko V. L. Formula kompetentnosti. *Narodna osvita*. 2015. Vyp. 2 (26), URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2824

43. Shtepa O. M. Suchasni kompetentnosti na zaniattiakh ukrainskoi literatury. *Nyva znan*. 2020. № 1. S. 25–26.

44. A European reference document for languages of education / D. Coste (ed.). URL : <https://rm.coe.int/a-european-reference-document-for-languages-of-education-intergovernme/16805a31e4>

45. Bakum Z., Kostiuk S. Psychological factors of intercultural competencies development of foreign students in the process of training the Ukrainian language. *Association agreement: from*

partnership to cooperation : coll. monograph / M. Dey, O. Rudenko (ed.). Hamilton ; Ontario, 2018. P. 232–236.

46. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. *Companion volume with new description. Council of Europe*. 2018. URL : <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors-2018/1680787989>

47. Cook V. Challenging Hidden Assumptions in Language Teaching. *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2019. Vol 12. № 1. P. 30–37. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225657.pdf>

48. Dehnborstel P., Gillen Ju. Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*. Bielefeld : Bertelsmann Verlag, 2005. S. 27–42.

49. Gilbert T. F. Human Competence: Engineering Worthy Performance. New York : McGraw-Hill, 1978. 417 p.

50. Gnahn D. Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld : Bertelsmann Verlag, 2010. 129 s.

51. Goddard C. Cultural scripts: applications to language teaching and intercultural communication. *Studies in Pragmatics 3*. China : China-Pub.com, 2010. P. 105–119.

52. Ji L. J., Peng K., Nisbett R. E. Culture, control, and perception of relationships in the environment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78 (5). S. 943–955.

53. Jung E. Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München : Oldenbourg Verlag, 2010. 238 s. URL : <https://doi.org/10.1524/9783486710120>

54. Language. Culture. Discourse : monograph / A. Kyrysiuk [et al] ; ed. R. Vasko. Kharkiv : PC TECHNOLOGY CENTER, 2022. 172 p. URL : <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/3020>

55. Levisen C., Waters S. Cultural Keywords in Discourse. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2018. 277 p.

56. Linguistic Competence: Definition and Examples. Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms / by R. Nordquist. URL : <https://www.thoughtco.com/what-is-linguistic-competence-1691123>

57. Mulder M. Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Einführung zur Sonderausgabe über Kompetenz. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. 2007. № 1 (40). P. 5–24. URL : http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_de_mulder.pdf

УДК 811.161.2'367:373.5.018.43

Л. І. Артеменко

*аспірантка кафедри педагогіки,
учитель української мови і літератури
liubovartemenko7@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6899-5225>

Н. А. Березовська-Савчук

*кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри української мови
n.a.berezovskasavchuk@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1156-7128>

НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ: ДОПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ

1. ВСТУП. Формування всебічно розвиненої особистості передбачає зміни механізму освітньої парадигми. Одним із провідних напрямів удосконалення системи цілеспрямованої пізнавальної діяльності з метою отримання знань, практичних умінь і навичок є профілізація навчання. Такий підхід до організації засвоєння та усвідомлення програмового матеріалу й подальшого застосування отриманих здібностей у майбутньому уможливорює розширення, поглиблення, зорієнтоване вивчення предметів. Вплив на когнітивну сферу здобувачів освіти здійснюється через принципи наступності й неперервності, які зумовляють врахування особистісно орієнтованих і компетентнісних засад. Тому увагу зацентровано на допрофільній підготовці нового покоління фахівців, яка ґрунтується на підтримці, мотивації навчально-творчої діяльності, розвитку й реалізації відповідних умінь, набутті досвіду самовизначення. Відповідно, взаємозв'язок

основної та старшої школи сприяє розвиткові професійних здібностей учнів.

Зміст сучасної дистанційної освіти в Україні зумовлений пошуком продуктивних педагогічних технологій, розробкою нових ефективних способів організації навчального процесу задля забезпечення оптимальних і результативних умов формування компетентної особистості. Упровадження Концепції “Нова українська школа”[6] в мовну освіту потребує вмотивованого вчителя, який здатний до безперервного розвитку й має свободу творчості. Роль педагога в навчанні здобувачів набуває особливого значення; чітко визначена послідовність його дій, спроектованих на досягнення мети, сприяє всебічному розвиткові людини як найвищої цінності суспільства. Постає питання рівня професійної майстерності агентів змін: володіння компетентнісними методиками й інноваційними онлайн-технологіями.

Сьогодні педагоги достатньо часто важко сприймають дистанційні нововведення, оскільки все нове (інформація, обставини, вимоги тощо) – стресова ситуація. Учителям необхідно на такі реалії відповідно зреагувати передусім на психологічному рівні, адже перехід на комп’ютерно-цифрові технології зобов’язує безперервно вчитися, практично переорієнтовуватися на нові онлайн-стандарти задля професійного зростання. Від кваліфікованого вчителя залежить організація та ефективність уроку, тому опанування сучасними онлайн-технологіями може бути здійснене лише вмотивованим педагогом, здатним до інноваційної професійної діяльності та спроможним творчо, культурно, морально й духовно розвиватися протягом усього життя.

Парадигма мовної освіти передбачає формування компетентностей здобувачів, необхідних для їх самореалізації та соціалізації в суспільстві. На допомогу педагогічним працівникам упроваджують і

поширюють методики компетентнісного навчання та нові освітні технології, що уможливають індивідуальний підхід до навчання. Нова методика навчання української мови, зауважує Н. Голуб, повинна надати мовним знанням і вмінням ознак перспективи, посилити мотиваційний і діяльнісний складники процесу навчання української мови [3: 108]. Ураховуючи Концепцію “Нова українська школа” [6], Держаний стандарт базової середньої освіти [4], зазначимо, що реалізація технологій навчання української мови передбачає суб’єктний чинник. Отже, за умови співпраці вчителя й учнів, доброзичливої атмосфери, що ґрунтується на відносинах довіри, досягається успіх дистанційної системи методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Не менш значущою в здобутті знань, формуванні вмінь і навичок є організація партнерських стосунків між педагогами, учнями й батьками. Гармонійний розвиток здобувачів освіти на засадах гуманізму, дитиноцентризму, індивідуального та творчого підходів досягається низкою педагогічних методів й інструментів. Активне застосування такої форми сприяє покращенню якості загальної середньої освіти, тому важливим й актуальним під час підготовки та проведення уроку є правильний вибір освітніх онлайн-технологій.

Застосування інформаційно-комп’ютерних технологій навчання української мови презентували у своїх дослідженнях З. Бакум, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, І. Кухарчук, А. Нікітіна, М. Пентілюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін. Однак на сьогодні недостатньо висвітлено питання впровадження онлайн-технологій у навчання синтаксису української мови здобувачів базової середньої освіти.

2. МЕТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні й з'ясуванні можливостей онлайн-технологій навчання синтаксису української мови.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ.

Забезпечення підвищення ефективності освітнього процесу в умовах дистанційного навчання синтаксису української мови в основній школі потребує методичного обґрунтування використання мультимедійних технологій задля реалізації компетентнісного підходу. Дефініція “технологія” в освітньому просторі вживається в широкому значенні, оскільки кожен науковець витлумачує зміст залежно від системи функціонування всіх компонентів педагогічного процесу. Термін “інформаційно-комунікативні технології” уособлює всі засоби, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою й управлінням інформацією. Задля досягнення мети нашої наукової розвідки важливим є розгляд тих спеціальних технологій, які передбачають безпосередній контакт загалом і відсутність візуального зокрема. Поняття “онлайн-технологія” можна трактувати залежно від прогресу освітніх інформаційно-телекомунікаційних досягнень, поширення діджиталізації: комп'ютерні, інформаційно-телекомунікаційні, інформаційно-комп'ютерні, медіатехнології, мультимедійні, цифрові, хмарні, дистанційні, мережеві, інноваційні технології (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дичківська, О. Карман, С. Караман, І. Кухарчук, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Мельничайко, О. Огієнко М. Пентилюк, Т. Ясак й ін.). Онлайн-технології навчання розуміємо як загальнопедагогічну діджиталізаційну концепцію (стратегію) реалізації опосередкованої взаємодії вчителя та учнів з метою всебічного розвитку особистості й формування необхідних компетентностей для життя. Нові освітні технології,

на думку З. Бакум [2: 239], передбачають інноваційні моделі побудови такого навчального процесу, де на перше місце висувається взаємопов'язана діяльність учителя та учня, спрямована на розв'язання як навчального, так і практичного завдання.

Раніше не виникало потреби в дистанційному форматі викладання української мови. Методисти модернізували організацію діяльності педагогів й учасників освітнього процесу сучасними методами та формами навчання задля оволодіння учнями знаннями, розвитку необхідних умінь і навичок. Поступово набула поширення нетрадиційна форма проведення уроку, яка значно полегшує сприймання здобувачами навчального матеріалу й покращує засвоєння інформації (інтегрований урок (міжпредметний), жанровий (урок-вистава, урок-казка, урок-ода), творчий (урок-фантазія, урок творчості), організаційний (урок-конференція, урок-семінар), конкурсний (урок-вікторина, урок-естафета, урок-марафон), дослідницький (урок-дослідження (наукове, експериментальне тощо)), інформаційний (урок-інтерв'ю, урок-діалог), проблемний (урок-диспут, урок-дебати), пізнавальний (урок-екскурсія, урок-мандрівка, урок-подорож) тощо).

У сучасних умовах організація навчання на відстані зумовлена необхідністю, отже, відбувається масове зростання освітніх онлайн-послуг. Однією з найважливіших інновацій є застосування дистанційних технологій, які є ключовими в нормативно-правовій базі. Задля різнопланової допомоги учням, батькам і вчителям у загальному доступі створено низку онлайн-студій, де можна знайти актуальні освітні новини, електронні версії підручників, необхідну інформацію для навчання здобувачів і професійного розвитку педагогів тощо: Інститут модернізації змісту освіти (<https://imzo.gov.ua/>), “Знайшов” (<http://surl.li/fjrftf>), освітній портал міста Кривого Рогу

(<http://kreduccloud.com/>), “Educational Era” (<https://www.ed-era.com/>), “Prometheus” (<https://prometheus.org.ua/>), Проект Міністерства цифрової трансформації України “Дія. Цифрова освіта” (<https://osvita.diia.gov.ua/>), “НУШ: базова середня освіта” (<https://osvitoria.university/courses/ZSjaMgJDF/>), “EdEra для школярів” (<http://surl.li/fjsiz>), Інститут післядипломної освіти (<https://e-learning.ippo.kubg.edu.ua/login/index.php>), “Всеосвіта” (<https://vseosvita.ua/>), дистанційні платформи для навчання, саморозвитку й отримання допомоги та перевіреної інформації (<http://surl.li/bpkrc>), Освітній Хаб міста Києва (Сучасна українська мова (eduhub.in.ua)), Національний онлайн-портал з тестування й вивчення української мови (www.moyamova.in.ua) та ін. Для організації навчання української мови вчителі закладів загальної середньої освіти застосовують електронні платформи “Всеукраїнська школа онлайн” (<https://lms.e-school.net.ua/>), Google Classroom (<https://classroom.google.com/>), “Classtime” (<https://www.classtime.com/>), “Мій клас” (<https://cutt.ly/E81EEUC>), “Moodle” (<https://moodle.org/login/index.php>) та ін., що уможливають процес засвоєння учнями знань, візуалізацію рівня розуміння та прогресу, оцінювання їхніх умінь і навичок через забезпечення зворотного зв’язку як неодмінного технологізованого складника. Для кращого сприйняття матеріалу, підвищення пізнавального інтересу, формування вмінь як самостійної, так і спільної роботи педагога розробляють і конструюють інтерактивні завдання, використовуючи низку вебсервісів та застосунків (“Padlet” (<https://uk.padlet.com/>), “Learning Apps” (<https://learningapps.org/>), “Jigsaw Planet Free Online Jigsaw Puzzles” (jigsawplanet.com), “QR Code Generator” (<https://ru.qr-code-generator.com/>), Google Forms

(https://www.google.Com/intl/uk_ua/forms/about/), “На урок” (<https://naurok.com.ua/>) та ін., за допомогою яких здобувачі можуть перевірити й закріпити свої знання в ігровій та інших формах. Г. Шелехова стверджує, що комп’ютеризація викладання української мови – це забезпечення доступності знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання, інтенсифікації навчального процесу тощо [8: 1].

Щоб виховати всебічно компетентну особистість, сучасний учитель має відповідати вимогам часу. Тому важливим у навчанні здобувачів є готовність менторів до переходу на новітню інформаційну систему освіти. Упровадження нового механізму підготовки педагогічних кадрів урегульовано чинними нормативно-правовими документами, умови яких передбачають проходження основних курсів підвищення кваліфікації. Українські навчальні платформи та ресурси для професійного й особистісного розвитку вчителів висвітлюють реформу освіти, нові підходи й інструменти в роботі з учнівством. Професійне зростання фахівців забезпечує найкращу якість результатів їхньої діяльності.

Актуальною серед педагогічних технологій є технологія критичного мислення (І. Кучеренко, А. Мамчур, М. Пентилюк й ін.). Це один із прийомів мислення, що допомагає усвідомити проблему, дібрати низку аргументів задля доведення вербального судження, прийняти логічне рішення розв’язання певного завдання. На початку уроку створюємо внутрішню мотивацію навчання, пропонуючи здобувачам самостійно визначити мету заняття. Презентувати прагнення, яких хочуть досягти, можна за допомогою інструментарію Google Slides. Для спільної праці під час уроку краще використовувати вебпрограму з відкритим доступом.

У такий спосіб здобувачі пригадують відому інформацію та сприймають нову, аналізуючи навчальний матеріал. Наприклад, під час вивчення двокрапки в безсполучниковому складному реченні необхідно з'ясувати, яке речення належить до складного безсполучникового; встановити співвідношення частин безсполучникового речення до складного сполучникового (речення з однорідними частинами – складносурядне, з неоднорідними – складнопідрядне); визначити смислові відношення між частинами безсполучникового складного речення.

Учні актуалізують свої знання з опертям на засвоєння нового матеріалу. Важливим є залучення кожного учасника до освітнього процесу. Тому іншим здобувачам освіти, хто не бере участі в обговоренні завдань уроку, можна запропонувати висловлені думки однокласників систематизувати в таблицю, не змінюючи вебпрограми, або, не обмежуючи власний простір, обрати іншу форму за вибором (ментальну карту, кластер тощо). Застосовуючи на уроці мультимедійні технології, учні аналізують і виокремлюють основну інформацію про двокрапку в складному безсполучниковому реченні (речення з неоднорідними частинами, одна з яких залежить від іншої; залежна частина виражає причину, доповнення, пояснення), наочно демонструють знання, що дозволяє значно підвищити рівень мотивації та результативність навчання. Відповідно, проєктуються необхідні досягнення, увага концентрується на основних поняттях, особливостях синтаксичних одиниць, зв'язків та ін. Візуальна актуалізація стимулює пізнавальну активність учнів і сприяє ефективності сучасного уроку.

Задля розвитку в здобувачів умінь критично мислити передусім необхідно привчити їх до самостійного опрацювання та переосмислення

інформації за допомогою побудови речення на основі сукупності власних суджень. У процесі навчання синтаксису вміння аналізувати й ухвалювати ретельно обмірковані та незалежні рішення є проблематичними, оскільки не всі діти здатні сформулювати складне речення, у змісті якого містилися б аргументи, що підтверджували б зміст висловлювання. Тому на уроках можна застосовувати прийом конструювання складного речення. Наприклад, на етапі закріплення теми “Складне речення з підрядним обставинним часу” у спільний чат відеозустрічі надається покликання, яке містить певне судження. Здобувачам пропонується підтвердити або спростувати філософську думку: *“Д. Дідро якимось написав про те, що “люди перестають мислити, коли перестають читати”. І це дійсно правильне твердження. Кожна людина прекрасно розуміє, що читання розширює кругозір, підвищує інтелектуальні здібності, змушує мислити й аналізувати (і це лише незначна частина позитивного впливу, який чинить на нас художня й інша література)* (за матеріалами сайту <https://cutt.ly/62eUaUK>)”. Завдання передбачає висловлення власного припущення складними реченнями, виокремлення з тексту складного речення з підрядним обставинним часу й обґрунтування власного міркування щодо особистого вибору (аргументоване встановлення типу складного речення); відображення зв’язків (сміслові, асоціативні, причинно-наслідкові) між поняттями, складовими частинами речення за допомогою вебсервісів для створення хмаринки слів або карти мислення (“Mind Meister” (<https://www.mindmeister.com/pages/mind-mapping/>), “Mind Mup” (<https://www.mindmup.com/>), “Word Cloud Generation”

(<https://www.jasondavies.com/wordcloud/>), “Word It Out” (<https://worditout.com/word-cloud/create>) й ін.).

Умовно визначимо алгоритм дій досягнення мети: 1) дев'ятикласникам необхідно з'ясувати значення підрядної частини (відомості про вид складного речення з підрядним обставинним часу); 2) визначити головну й підрядну частини речення; 3) встановити засоби зв'язку; 4) правильно поставити питання, на які відповідає підрядна частина. Візуальне відтворення списку слів – ефективний спосіб міркування, запам'ятовування, уявлення внутрішніх процесів обробки інформації, удосконалення наочного висловлювання. Запропонований прийом доцільно застосовувати для формулювання і засвоєння мовних понять. У застосунку необхідно надрукувати ключовий об'єкт вивчення. Задля відтворення загального змісту здобувачі заповнюють хмаринки асоціативними компонентами, істотними ознаками, властивостями, відношеннями, використовуючи логічні способи порівняння, аналізу, абстрагування тощо. Такий вид роботи сфокусує увагу на основному, систематизує й узагальнить відомості з вивченої теми, закріпить знання учнів щодо граматично правильної побудови речення, сприятиме розвитку критичного й творчого мислення, зв'язного мовлення, комунікативних здібностей.

Критичне мислення як основа комунікації та продуктивної діяльності розвивається і формується під час оцінки інформації, вибору раціональних способів розв'язання задач. Щоб створити таку атмосферу, яка сприятиме досягненню мети, учителю важливо проаналізувати знання й уміння кожного учня класу. Виявлення рівня здібностей, добір необхідних технологій, методів і прийомів для покращення показників – позитивний результат діяльності. Перебіг сучасного уроку передбачає

здібності кожного учасника освітнього процесу, найкраще вираження яких відбувається під час творчості. Задля розкриття індивідуальних умінь здобувачам можна запропонувати обрати за власним бажанням певну роль: видавець, автор, член редколегії. Обрання тієї чи тієї ролі означає усвідомлене рішення, осмислення проблеми й завдань, які необхідно вирішити. Додавання до завдання покликання для формування е-візитівки за допомогою вебсервісу “Генератор Q-кодів” зацентрує увагу на значенні й важливості ролі кожного учасника. Створення ефекту офіційної атмосфери сприятиме відповідальному ставленню до проблемної ситуації. Використовуючи вебресурси, учні виконують завдання, які дозволять досягти поставленої мети: видавці створюють макет проєкту; автори пропонують і репрезентують власну ідею; редколегія перевіряє запропонований творчий доробок, окреслює несумісність із вимогами видання, за допомогою текстового редактора (<https://copywritely.com/ru/article-rewriter/>, <https://service-online.su/text/text-editor/>) коментує порушення граматичних, пунктуаційних, стилістичних, лексичних норм української мови.

Застосування інноваційних мережевих студій під час уроку зацікавлює здобувачів незвичайною формою проведення та позитивно впливає на вивчення української граматики, розуміння особливостей синтаксичних одиниць у різностильових текстах, основ пунктуації, зв'язків синтаксису з іншими мовними рівнями.

Сучасні наукові нароби З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, М. Пентиліук скеровують діяльність учителя щодо впровадження в навчання синтаксису української мови технології проєктів. З. Бакум зауважує, що така технологія дозволяє формувати інтелектуальні вміння

критичного й творчого мислення; у її основу покладено розвиток пізнавальних здібностей, уміння самостійно конструювати власні знання та орієнтуватися в інформаційному просторі [1: 418]. Педагоги активно практикують і проектну онлайн-технологію, яка мотивує здобувачів на навчання синтаксису української мови через дослідження проблемної ситуації та визначення засобів її розв'язання. Однак конструктивна діяльність потребує певних затрат часу, тому доцільно такий вид вправ пропонувати для домашнього опрацювання. Це складний процес мотивації, організації, певної послідовності дій, що передбачає визначення мети, самостійний пошук інформації, корекцію, досягнення мети. Важливо між усіма етапами створити атмосферу взаємодії, співпраці; підтримувати між учителем і учнями оперативний зворотний зв'язок, що позитивно впливає не лише на продуктивність, а й на ефективність результату. Унаслідок здійснення сподівань учні отримують відчуття важливості й необхідності власного досвіду. Наприклад, для закріплення знань, умінь і навичок з теми “Розділові знаки між частинами складносурядного речення” можна запропонувати дітям виконати домашнє завдання у формі створення тестів за допомогою Google Forms або розробити онлайн-кросворд, онлайн-пазли, афіши, за потреби надаючи вебсервіс за покликанням “Canva” (https://www.canva.com/uk_ua/), “Powtoon” (<https://www.powtoon.com/>).

Об'єднання в пари організовує партнерську діяльність, сприяє плануванню спільних ідей, прискорює реалізацію колективної розробки. Учні, готуючи інтерактивний проєкт удома, водночас дотримуються академічної доброчесності й конструюють оригінальну модель власного задуму. Під час створення мультимедійних проєктів здобувачі

послугуються теоретичними й практичними знаннями, яких набули в процесі навчання синтаксису української мови. Застосування проєктної онлайн-технології як дієвий інструмент формування ключових компетентностей сприяє розвитку потенційних можливостей та індивідуальних здібностей учнів.

Основна мета навчання синтаксису української мови передбачає формування мовленнєвої компетентності. У наукових розвідках увагу зосереджено на питаннях упровадження ігрової діяльності під час засвоєння синтаксичних знань, розвитку комунікативних умінь і навичок здобувачів у сучасних умовах. Дослідження розвивальних інформаційних технологій здійснено в напрацюваннях М. Вінтоніва, Т. Вінтонів, Р. Дружененко, О. Остапченко, М. Пентилюк й ін. Достатньо широко на уроках застосовуються ігрові онлайн-технології. Вважаємо, що інтелектуальні ігри, тренінги створюють позитивну мотивацію, концентрують увагу, стимулюють активність, позитивно впливають на усвідомлення матеріалу, сприяють самореалізації особистості. Розглянемо вивчення граматичних форм, синтаксичних структур у певному контексті через організацію марафону знань із фольклору. Вправа “Віднови прислів’я” або “Склади прислів’я” створює атмосферу змагання серед учнів, які намагаються відновити у своїй пам’яті знання з усної народної творчості й поєднати слова в складне речення. Вивчаючи складнопідрядне речення з підрядним з’ясувальним, здобувачам можна запропонувати відновити прислів’я (*Життя любить того, хто за нього бореться, а нищить того, хто йому піддається*), частини якого розташовано на пазах, створених на платформі “Jigsaw Planet Free Online Jigsaw Puzzles” (jigsawplanet.com). Відповідно до поставлених освітніх задач основне поле пазлів

створено зі символікою країни. Оскільки тло складає карту України з написом “Україна єдина”, то завдання містить і виховний аспект мети уроку: формування патріотичного світогляду, що виховує любов до рідної країни, українського слова, прищеплює культуру висловлення власної думки. Такий вид вправи захоплює, школярі розвивають логічне мислення, зв’язне мовлення, увагу, уявлення, пам’ять, спритність, кмітливність тощо. Удосконаленню вмінь і навичок учнів сприяє поступове ускладнення завдання додатковими бар’єрами: установлення кількості частин складного речення; з’ясування значення підрядної частини (на яке питання відповідає підрядна частина?); визначення засобу зв’язку між частинами складного речення (сполучник або сполучне слово); обґрунтування виду складного речення. Задля чіткого усвідомлення граматичної будови складного речення необхідно обов’язково називати основні ознаки синтаксичних одиниць.

У процесі навчання важливо не втратити зацікавленість школярів, тому треба змінювати курс виконання з обмеженням часу. Наступним кроком буде графічне оформлення речення – накреслення схеми складного речення за поданим покликанням або згенерованим на онлайн-дошку QR-кодом. Завершальний етап знову сприймається як естафета, під час якої здобувачі формують граматичну, синтаксичну, комунікативну й інші компетентності. Відповідно, ігрові онлайн-технології активізують пізнавальну активність, розвивають здібності й можливості, спонукають до їхньої реалізації, формують комунікативну компетентність. Вагоме значення для розвитку правильного спілкування учнів і учениць під час дистанційної освіти має професійна підготовка педагогів, які вільно користуються інноваційними стратегіями викладання.

Важлива роль у системі синтаксису української мови належить різним типам речень, які слугують досконалим засобом формування, вираження і повідомлення думок. Для створення висловлювань необхідно навчитися правильно будувати складні речення, у яких можна викласти більше інформації. Здобувачі повинні вміло користуватися складними реченнями, правильно ставити в усному мовленні паузи, на письмі – розділові знаки. Відповідно, культура мовлення учнів залежить від уміння конструювати речення різних типів. Для навчання школярів практично будувати речення під час дистанційного формату знадобиться онлайн-дошка “Jamboard”. Інтерактивний сервіс від Google зручно застосовувати й під час перевірки синтаксичної грамотності. Щоб скласти речення відповідного типу (залежно від виучуваної теми), здобувачам можна запропонувати розташувати розміщені на прямокутниках слова або частини складного речення в правильному порядку; створити два однакових джемборда з хаотично розміщеними словами, з яких потрібно скласти декілька речень й охарактеризувати їх. Такі вправи необхідно перетворювати на гру або змагання, об’єднавши дітей у групи й установивши таймер, адже найбільше виявлення здібностей відбувається під час прагнення здобути перемогу. Це створює емоційно-позитивний фон і сприятливо впливає на розвиток пам’яті, уваги, організованості, самостійності, сміливості, рішучості, колективізму, уміння долати труднощі й упевнено приймати стійкі рішення.

Задля розвитку аналітичного мислення та вміння аргументувати власні думки можна залучити здобувачів до аналізу речень у тексті. Додати на онлайн-дошку скриншот або фото тексту, де школярі повинні залишити відповідні мітки: підкреслити члени речення, накреслити схеми, перевірити

пунктуацію або розставити необхідні розділові знаки, виділити головну й підрядну частину в реченні, у формі коментарів написати синтаксичний аналіз речень тощо. Здобувачам подобається рефлексувати власну діяльність після кожного практичного завдання, тому дошку розкреслюють на дві частини, які позначають наліпками “Валіза”, що символізує здобуті знання, та “Книга” – допомога в оволодінні вміннями й навичками. У першому блоці учні зазначають поняття, що є для них зрозумілими, у другому – які необхідно повторити й пояснити. У такий спосіб діти розвивають синтаксично-комунікативну компетентність, а вчитель майстерно скеровує подальше проведення уроку, планує наступний навчальний етап, обираючи необхідні онлайн-технології, методи й прийоми, що позитивно впливає на краще засвоєння учнями навчального синтаксичного матеріалу. Відповідно, інтерактивні онлайн-технології сприяють формуванню навичок мислення, розуміння понять, концепцій, переосмислення матеріалу й застосування знань і вмінь у життєвих ситуаціях.

Навчання граматики й правил пунктуації уможливлено освітньою онлайн-платформою “Learning.ua”. Здобувачі позитивно реагують на ігрову форму інтерактивних вправ, оскільки вона дозволяє стимулювати їхню увагу й інтерес до вивчення синтаксису української мови. На сайті можна створювати завдання різного характеру з вибором правильної відповіді: побудувати складне речення певного типу із запропонованих частин, реконструювати складні речення зі зміною смислових відношень між його частинами, дібрати правило пунктуації до речень, розставити розділові знаки в реченнях, обрати вид складного речення й правильну схему до нього, визначати тип інтонації в безсполучникових складних реченнях з однорідними

й неоднорідними частинами, обрати правильний варіант перетворення безсполучникового речення на сполучникове, визначити кількість частин складного речення та ін. Виконуючи розроблені за стандартами Міністерства освіти та науки України онлайн-вправи різних рівнів, учні закріплюють теоретичні знання та отримують можливість покращити практичне володіння мовою.

Задля засвоєння синтаксичних понять, їх особливостей, зв'язків доцільно на уроках практикувати виділення смислових одиниць у тексті й графічно оформлювати у вигляді карт, схем, таблиць, зображень, графіків, колажів, плакатів тощо. Запрошення учасників до віртуальних онлайн-студій за допомогою покликання або спеціального QR-коду уможлиблює швидкий доступ з будь-якого браузера, мобільного додатка, комп'ютера, смартфона. Створення кластерів на онлайн-дошці з повним функціонуванням (Twiddla (<https://www.twiddla.com/>), Miro (<https://miro.com/signup/>), Whiteboard Fox (<https://r2.whiteboardfox.com/>), Conceptboard (<https://conceptboard.com/>), Groupboard (<https://www.groupboard.com/products/>), NoteBookCast (<https://www.notebookcast.com/>), Drawchat (<https://draw.chat/index.html>)) мотивує на спільну роботу та зворотний зв'язок. У процесі такої роботи ідеї подаються в логічній послідовності текстових суб'єктів, які створюють цілісну наочну картину. QR-код як інноваційна технологія навчання сприяє мотивації учнів до пізнання. Для урізноманітнення освітнього процесу графічне зображення популяризовано в підручниках. Такий спосіб оновлення змісту структурує інформацію, що полегшує опанування умінь і навичок. Застосування QR-кодів під час уроку спонукає до самоорганізації засвоєння навчального матеріалу, поєднуючи раніше

здобуті знання з новими. Отримання миттєвого доступу до відеоматеріалу, певного тексту сприяє зацікавленню здобувачів пошуковою діяльністю.

Послугування інтерактивним інструментом уможливає зашифрування завдання, квесту, навчального матеріалу. Кодуванням користуються для презентації власних проєктів, виконання завдань домашньої роботи за допомогою вебсервісів: “Генератор QR-кодів” (<https://www.websiteplanet.com/uk/webtools/free-qr-code-generator/>), “QR Code Studio” (<https://www.tec-it.com/ru/software/online/Default.aspx>).

У процесі навчання синтаксису української мови педагоги часто практикують використання проблемних ситуацій. Проблемне навчання досліджували Н. Голуб, С. Караман, І. Кучеренко, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентиліук й ін. На думку І. Кучеренко [7: 16], така технологія спрямована на самостійне вироблення учнем власної комунікативної компетентності, інтенсивне здобуття (а не одержання) ним знань і вироблення вмінь, розвиток самостійної активної пізнавальної діяльності проблемно-діяльнісного спрямування. Додамо, що розв’язання проблеми також сприяє розумовій діяльності, що розвиває мислення, пам’ять, уяву, увагу, спонукає до самостійного прийняття рішення тощо. Цікавими для дітей є справи на аналіз власних дописів у чатах вебгруп і соціальних мережах, текстів оголошень, рекламних афіш тощо.

Необхідно пам’ятати, що електронне листування – це динамічний процес, тому задля комфортного спілкування та ефективної взаємодії необхідно дотримуватися мовних правил. Зміст словесного повідомлення сприймається за умови логічно побудованого, структурованого тексту, оформленого відповідно до чинних літературних норм. Важливо під час обговорення враховувати мету, особу

адресата, використані лексичні й синтаксичні засоби виразження для виокремлення основних елементів. Відповідно, самостійний пошук граматичних, пунктуаційних, лексичних, стилістичних похибок, зафіксованих скріншотами, фото або покликаннями на вебсторінки й колективне опрацювання інформації сприяє комунікативному самовираженню. Завдання такого характеру учасникам освітнього процесу доцільно виконувати перед узагальненням і систематизацією знань, умінь і навичок з виучуваної теми або під час роботи з різностильовими текстами, що дасть змогу встановити суперечність синтаксичної теорії з виявленими несумісними фактами, які необхідно практично довести. Щоб розв'язати пунктуаційну, граматичну, стилістичну або лексичну проблему, учні здійснюють низку розумових операцій (зіставлення, узагальнення, аналіз, синтез), проходять певні етапи: визначення конкретної мети, пошуковий (самостійне опрацювання інформації), когнітивний (сприйняття, осмислення та повторення синтаксичних відомостей (типів, ознак, речень, зв'язків і смислових відношень у реченнях)), дослідження (пошук необхідної інформації, що підтверджує або спростовує гіпотезу, встановлення вихідного положення), комунікативний (оформлення судження відповідно до чинних норм літературної мови).

Суб'єктно-суб'єктна діяльність відбувається у формі колективного обговорення. Учитель аналізує відповіді здобувачів, сприяє роздумам, спрямовує на з'ясування правильного розв'язання проблемного питання. Логічне обґрунтування досліджуваного явища, розкриття певних закономірностей позитивно впливає на розвиток синтаксично компетентної особистості. Онлайн-технології уможливають диференціацію знань учнів не лише з певної лінгвістичної ситуації, яка потребує обговорення,

розв'язання, а їй допомагають учителеві визначити ефективні методи та прийоми повторення і закріплення відомостей з теми. Проблемне навчання спонукає до осмисленого й усвідомленого вивчення синтаксису української мови, результативно підвищує рівень знань.

Дослідницька діяльність ефективно впливає на розвиток творчих здібностей учнів, на розв'язання синтаксичних проблем української мови. Педагог повинен глибоко й різносторонньо знати свій предмет, регулярно опрацьовувати спеціальну методичну, наукову літературу; вільно орієнтуватися в новинах науки, виявляти до них постійний інтерес; мати раціоналізаторський підхід до роботи, прагнути знаходити нові рішення наукових і педагогічних завдань; знайомити учнів із сучасними підходами до вивчення того або того питання [5: 246]. Отже, під час онлайн-навчання особливо важлива професійна підготовка вчителя.

У 9 класах закладів загальної середньої освіти навчання синтаксичних одиниць відбувається лише на пояснювальному рівні, вихідним результатом якого є синтаксичний розбір речення, складання схем або побудова речень за схемами. Функціонуванню синтаксичних одиниць у різних мовленнєвих актах приділено, на нашу думку, недостатньо уваги. Синтаксичну будову сучасної української літературної мови передусім необхідно опанувати як ефективний засіб спілкування. Тому для розуміння ролі синтаксичних конструкцій у процесі комунікації дев'ятикласникам необхідно запропонувати провести дослідження. На початку вивчення складного речення здобувачам варто поставити питання, обговорення яких визначить актуальність дослідження. Наприклад: Чи залежить культура мовлення людини від навчання граматичної будови складних речень? Як навчання синтаксису впливає

на вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок? З якою метою необхідно вчитися перетворювати й замінювати речення одних типів іншими, синонімічними? Як впливає стилістична роль складних речень на мовлення? Чим обумовлено вживання складних речень у різних стилях мовлення?

Проведення учнями дослідження синтаксичних одиниць за допомогою інтернет-ресурсів сприятиме пошуку необхідної інформації, описові, аналізу, критичному оцінюванню провідних ідей, узагальненню та правильному, обґрунтованому оформленню результатів. Невелике власне відкриття дослідницького характеру уможливить глибше усвідомлення значення синтаксису не лише на лінгвістичному рівні, а й на інтелектуальному, культурологічному, соціальному.

Педагоги унаочнюють уроки з вивчення синтаксису української мови відеопрезентаціями й відеоуроками, що дозволяють ілюструвати не лише необхідний матеріал, а й завдання різного характеру. Демонстрація вправ на слайдах активізує увагу здобувачів, мотивує на освітню діяльність, створює дружню атмосферу співпраці. У процесі взаємодії вчителя та учнів створюється дійсно невимушена обстановка, під час якої формуються інтелектуальні здібності взаємодопомоги, культури спілкування, відкритості, доведення власної позиції, самовираження, лідерства, реалізуються певні риси й особливості суспільних відносин, необхідних для життя в соціумі. Використовувати таку онлайн-технологію зручно на будь-якому етапі уроку. Проте створення мультимедійної презентації або відео потребує педагогічної майстерності. Уміле поєднання програмних і технічних засобів із застосуванням комплексу сучасних методів, прийомів, що сприятимуть розвитку критичного мислення, комунікативних якостей здобувачів освіти, до снаги

лише майстерно підготовленому й цілеспрямованому вчителю.

Застосування на уроках інтерактивних онлайн-технологій позитивно впливає на свідоме засвоєння здобувачами синтаксичного матеріалу, спонукає до мислення і відкритого висловлення власної думки. На етапі актуалізації опорних знань, перевірки домашнього завдання, викладу або закріплення нового матеріалу про складне речення вчителі активно використовують технологію майндмеппінг. Такий вид роботи заохочує всіх учасників освітнього процесу до навчальної діяльності у форматі онлайн, стимулює мислення учнів про зв'язки між окремими поняттями. Під час конференції в чаті треба надати безпечне сертифікаційне покликання на вебресурс. Усередині ментальної карти (центр) необхідно зазначити виучуваний об'єкт, наприклад, записати словосполучення *“складне речення”*. Дітям необхідно написати навколо об'єкта пов'язані з ним поняття і терміни. Вихованцям подобається проявляти власну креативність і творчість, будувати необмежену кількість суджень, одночасно систематизувати свої думки та працювати в команді. Для навчання й викладання вчителі користуються онлайн-інструментом *“Lino”* (<http://en.linoit.com>). Результативними методами названої технології виявилися *“мозковий штурм”*, *“гронування”*, *“ментальна карта”*. У вебслужбі *“стійких нотаток”* можна запропонувати створити дошку оголошень, на якій розміщуються стікери, обирається фон і колір своїх наліпок, завантажуються файли й зображення на полотно, надсилаються коментарі та відповіді один одному. Використовуючи застосунок *“Lino”* в класі, можна створити разом з учнями рекламу або афішу, у процесі конструювання яких учні презентують власні здібності. Напередодні створення проекту обов'язково надати покликання на

навчальний

відеоурок

<https://www.youtube.com/watch?v=CvqZhb0RJRE>.

Такий спосіб навчання уможливорює організацію самостійного опрацювання інформації, узагальнення та систематизацію здобутих умінь і навичок. Технологія майндмеппінг покращує засвоєння і якість знань учнів засобами візуалізації, структурованості, класифікації, сприяє відтворенню нових ідей, запам'ятовуванню відомостей про синтаксичні одиниці.

Реалізація освітньо-мовної мети в умовах дистанційного навчання відбувається за допомогою професійної майстерності педагогів, що оперують сучасними онлайн-технологіями, методами, прийомами, які слугують активізації пізнавальної діяльності здобувачів, ефективному засвоєнню їхніх знань, формуванню необхідних умінь і навичок. Технологія проведення опосередкованої взаємодії вчителя й учнів має такий вигляд:

– мотивація до навчальної діяльності (учителем забезпечуються позитивна атмосфера й стимулювання здобувачів до необхідності засвоєння навчального матеріалу з плавним переходом на обґрунтування школярами власного усвідомлення);

– колективне визначення мети й завдань уроку (формулювання здійснюється з урахуванням позиції кожного учасника, узагальнюється всім класним колективом);

– осмислення та розуміння навчального матеріалу (спільне обговорення за допомогою створених учителем відеозапису, презентації, проблемної ситуації тощо);

– організація навчальної діяльності, висвітлення вимог до оцінювання знань, умінь і навичок здобувачів (роз'яснення педагогом критеріїв успіху й очікуваних результатів, спрямованих на покращення навчальних досягнень учнів);

– залучення здобувачів до активного пізнавального процесу через виконання різних видів вправ, завдань (упровадження вчителем активних форм, способів, методів і прийомів роботи для практичної сумісної діяльності з учнями);

– рефлексія; корекція знань (виявлення причин помилок і недоліків освітніх втрат, виправлення їх учителем загалом й учнівським колективом зокрема);

– обговорення завдання для самостійного (домашнього) виконання (окреслення і пояснення вимог й перспектив подальшої діяльності здобувачів із навчальної теми);

– зворотний зв'язок від здобувачів після засвоєння навчальної інформації (звіт школярів про результати своєї праці (успіх, задоволення, невдача тощо), коригування вчителем виконаної дітьми роботи й можливість перескладання завдання здобувачем для покращення успішності й досягнення максимального рівня розвитку);

– оцінювання навчальних досягнень здобувачів (здійснюється оцінка з детальним описом позитивних чи негативних результатів навчальної діяльності за загальними критеріями для кожного окремого учня).

4. ВИСНОВКИ. Оптимальний вибір майбутнього спрямування найкраще забезпечується за допомогою допрофільної підготовки, що позитивно впливає на формування стійкого інтересу до навчання української мови. Такий процес спонукає школярів до прагнення пізнання нового, розв'язання мовних завдань різної складності навіть у вільний час. Застосування онлайн-технологій під час уроку здійснює суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя й здобувачів, що є ключовим компонентом формули Нової української школи. Педагогіка партнерства структурує навчальну діяльність учителя й учнів, сприяє усвідомленню відповідальності рівноправних учасників процесу до вимог поставлених завдань,

мотивує на досягнення мети, встановлює позитивний зворотний зв'язок, що уможлиблює досягнення мети уроку загалом і навчання зокрема. Вважаємо, що задія розвитку ключових здібностей необхідно послуговуватися й використовувати різні цифрові технології, які дозволять організувати такий освітній процес, у якому чільне місце посідає компетентна особистість. Дослідницька діяльність стимулює до пошуків нових знань у царині синтаксису, формує навички граматики-стилістичних умінь висловлення думки й аргументованого доведення власних міркувань у різних життєвих ситуаціях. Проектування сучасного уроку із застосуванням мультимедійних технологій свідчить про рівень професійної підготовки педагога. Онлайн-технології умасштаблюють виклад і наочність навчального матеріалу, активізують роботу, підвищують пізнавальний інтерес, полегшують опанування та опрацювання учасниками освітнього процесу граматики й пунктуації, стимулюють до пошуків нових знань, досягнень освітніх успіхів, сприяють індивідуалізації навчання, уможлиблюють формування ключових компетентностей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. П. Проектні технології в підготовці вчителів-словесників. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 13. С. 412–419.
2. Бакум З. П. Теоретико-методологічні засади навчання фонетики української мови в гімназії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ – Кривий Ріг, 2009. 447 с.
3. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*, 2015. № 1. С. 107–118.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 03.01.2023).
5. Інноваційні педагогічні технології : посібник / за ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна,

Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобиук. Київ, 2015. 314 с.

6. Концепція “Нової української школи”: затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 16 серпня 2016 р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 03.01.2023).

7. Кучеренко І. Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 14–21.

8. Шелехова Г. Т. Використання комп'ютерних технологій на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 8. С. 1–8.

REFERENCES

1. Bakum Z. P. Proektni tekhnologii v pidhotovtsi vchyteliv-slovesnykiv. *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Filolohichni studii*. Kryvyi Rih, 2015. Vyp. 13. S. 412–419.

2. Bakum Z. P. Teoretyko-metodolohichni zasady navchannia fonetyky ukrainskoi movy v himnazii : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02. Kyiv – Kryvyi Rih, 2009. 447 s.

3. Holub N. B. Kontseptualni zasady suchasnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnii shkoli. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*, 2015. № 1. S. 107–118.

4. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (data zvernennia: 03.01.2023).

5. Innovatsiini pedahohichni tekhnologii : posibnyk / Za red. O. I. Ohienko; Avt. kol.: O. I. Ohienko, T. H. Kaliuzhna, Yu. S. Krasyl'nyk, L. O. Milto, Yu. L. Radchenko, K. V. Hodlevska, Yu. M. Kobiuk. Kyiv. 2015. 314 s.

6. Kontseptsiiia “Novoi ukrainskoi shkoly”: zatv. Nakazom M-va osvity i nauky Ukrainy vid 16 serpnia 2016 r. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 03.01.2023).

7. Kucherenko I. Tekhnolohiia problemnoho navchannia ukrainskoi movy: sutnist ta lnhvodydaktychnyi potentsial. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2018. № 3. S. 14–21.

8. Shelekhova H. T. Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2006. № 8. S. 1–8.

УДК [373.55.016: 811.111]:37.018.43

І. А. Салата

*кандидат філологічних наук,
доцент, завкафедри англійської мови
з методикою викладання
isalatik62@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2938-5210>

Н. І. Євтушенко

*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри англійської мови
з методикою викладання
eva.krog2010@gmail.com*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3529-4171>

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

1. ВСТУП. Навчання англійської мови є одним із пріоритетних напрямків сучасної шкільної освіти. Головною метою вивчення англійської мови у ЗЗСО є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, тобто вміння й бажання здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови.

Основним завданням у навчанні іноземної мови є формування мовної активності учня. Специфіка опанування мовою полягає не стільки в сприйнятті й розумінні навчальної інформації, скільки у формуванні різноманітних видів мовленнєвої діяльності з використанням мови, що потребує тривалого навчання. Відповідно, сучасна методика навчання іноземної мови має вирішувати завдання підготовки майбутнього випускника, здатного

самостійно розв'язувати комунікативні проблеми, що виникають у процесі життєдіяльності.

2. МЕТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ полягає в аналізі процесу формування мовної компетентності учнів на уроках англійської мови в профільній школі в умовах дистанційної освіти.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. Загальна культура сприяє емоційній поліфонії майбутнього випускника та робить його більш відкритим, активізує інтелектуальну сторону його діяльності. Це провідна конструкція духовності особистості, яка характеризується ціннісною спрямованістю думок, бажань і благородством учинків. Загальна культура полегшує опанування системи іншомовних знань.

У сучасних умовах розвитку профільної школи виховати учня-інтелектуала можливо лише під час створення особливого культурного освітнього середовища, яке пов'язане з духовно-моральною, культурно-естетичною насиченістю змісту всього освітнього процесу. Саме гуманітарна освіта має здатність забезпечити та поглибити загальноосвітню, загальнокультурну підготовку, оскільки вона спрямована безпосередньо на людину, її інтелектуальну й емоційну сфери, усвідомлення свого життєвого призначення та місця в суспільстві.

Останнім часом зростає кількість наукових досліджень, присвячених формуванню мовної культури й мовленнєвої компетентності учнів та учениць на уроках англійської мови. Активізувався пошук освітніх інструментів формування загальної культури й культури спілкування. І. Коваль [8] у своєму дослідженні, присвяченому проблемам вивчення англійської мови, наголошує на індивідуалізації навчання; І. Коломієць [9], досліджуючи проблеми педагогічного забезпечення культурологічної складової в освітньому процесі, акцентує увагу на важливості комунікативної

складової та необхідності діалогу між учителем та учнем у процесі обміну гуманістичними цінностями. С. Вдовцова [2], досліджуючи співвідношення компонентів у мовній освіті учнів, відзначає взаємозв'язок мови, мовлення, мислення, а також встановлює принципи формування культури іншомовного спілкування.

Особистісно орієнтоване навчання англійської мови може здійснюватися по-різному і залежно від наступності, у якій відбувається вивчення предмета. Існує три варіанти послідовності навчання: вивчення англійської мови може переходити до спеціальної профільної освіти, завершувати її або ці два процеси можуть відбуватися паралельно.

У першому випадку основною метою навчання є загальна спрямованість навчання англійської мови з орієнтацією на майбутню професію, як, наприклад, під час профільного навчання в ЗЗСО. У другому випадку метою навчання є отримання практики, яка в майбутньому дає гарантію вступити до закладу вищої освіти зі знанням англійської мови. У третьому випадку (паралельне опановування), наприклад, під час вивчення англійської мови школярами й школярками, метою навчання є переважно вміння учнів і учениць використовувати іноземну мову під час вирішення актуальних освітніх завдань.

Основною метою профільної освіти є формування особистості учня й учениці. Тобто учень повинен не лише опанувати всю сукупність знань і вмінь, зокрема комунікативного характеру, але й сформуванати вагомні особистісні якості, які посилюють і роблять змістовним соціальний аспект будь-якої підготовки.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що використання традиційних та новітніх методів навчання англійської мови розглядається як основа методики підготовки учнів та учениць з урахуванням

освітніх вимог, які сформовані на основі потреб суспільства на певному етапі його розвитку. Дослідниця традицій та інновацій у методиці навчання іноземної мови О. Кашина [5] до традиційних методів відносить: граматико-переказний, текстоперекладний, природний і похідний від нього (прямий, змішаний, непрямий), аудіолінгвальний, аудіовізуальний, через читання англійською мовою, свідомо зіставний, змішаний.

У практиці навчання учнів і учениць використовується переважна більшість цих методів, що зумовлено специфікою їхньої майбутньої освіти й професії. Серед основних недоліків цих методик можна виділити низький рівень мотивації учнів і учениць, які не планують вивчати англійську мову в процесі подальшого здобуття освіти та професії, необхідність використання значної кількості роздаткового матеріалу, збільшення навантаження на вчителя тощо.

Покращити означену ситуацію можна шляхом збільшення обсягу нетрадиційних (інноваційних) засобів навчання англійської мови. Відзначаючи їх важливість, О. Кашина [5] пропонує поділити їх на такі методи: комунікативний, “порадник”, суто педагогічний, “тихе навчання”, опір фізичним діям, свідомо орієнтований, комунікативні завдання, нейролінгвістичне програмування, теорію множинного інтелекту, використання комп’ютерів. Їх використання дає змогу уникнути основних недоліків, властивих традиційним методам, і забезпечити повніше засвоєння учнями іншомовного матеріалу, сприяє безпосередньому залученню учнів та учениць до освітнього процесу, спілкуванню як з учителем, так і з носіями мови. Також спостерігається тенденція до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

А. Мартинюк [10] визначив основні інструменти формування базових мовних навичок:

– тематичні форуми, дистанційні конференції, олімпіади, курси та проєкти, розміщені на мікропорталах, закритих освітніх платформах та інтернет-сайтах;

– телекомунікаційні ресурси інтернету, спеціалізоване лінгводидактичне, програмне забезпечення;

– інтернет-сайти як простір для спілкування та розміщення освітніх матеріалів, де вчитель може повноцінно керувати процесом опанування відповідного матеріалу, та спілкуватися з учнями онлайн.

Процес комп'ютеризації навчання включає також взаємодію вчителя та учнів за допомогою мережі інтернет з використанням поштових скриньок, освітніх онлайн платформ, де учні отримують швидкий доступ до електронної бібліотеки та наочного матеріалу, представленого учителем або іншими учнями.

Одним із найефективніших шляхів опанування англomовної лексики учнями виявився поняттєво-жанровий підхід, який спрямований на ознайомлення із загальними ознаками термінології в різних видах текстів. Для роботи з цією методикою вчителю необхідно чітко усвідомлювати, які риси термінології переважають у різних жанрах, і на які з них у першу чергу слід звернути увагу учням і ученицям, які повинні опанувати сукупність усіх мовних засобів, що використовуються в спеціальній комунікативній сфері [15].

Особистісно орієнтовані технології навчання нового покоління учнів і учениць спрямовані насамперед на якісні зміни в системі освіти та набуття комунікативної компетентності, а також

здатності творчо та ініціативно брати участь у спілкуванні на тему предмета, що вивчається.

Мовна особистість відіграє важливу роль, оскільки вона бере участь у різних видах спілкування, описуючи його. Мається на увазі особистісна характеристика та нормалізований контакт. Мовну особистість можна охарактеризувати як індивідуальність, яка вільно створює тексти для досягнення необхідної мети. Носій мовної особистості використовує системні засоби, щоб правильно відобразити своє бачення дійсності. Широко вживаним трактуванням мовної особистості є людина, яка вміло використовує цілісність певних властивостей та можливостей. Індивід створює та впроваджує тексти, які мають суттєву різницю за змістом та досконалістю відтворення дійсності, а також за рівнем її структурно-мовної складності [14]. Індивідуальна мовна особистість реалізує в дискурсі здатність до різнобічної життєдіяльності, емоційний інтелект та психологічні особистісні властивості [1].

Важливою характеристикою мовної особистості учня й учениці є комунікативна компетентність. Під комунікативною компетентністю розуміють практичні вміння та навички особистості, певний обсяг її знань, який дозволяє стати освіченим учасником сучасного інформаційного середовища. Кожен учень має приділяти особливу увагу створенню власної мовної ідентичності, оскільки значна частина з них не має фундаментальних знань, за якими їх можна було б оцінити як сформованих особистостей.

З оперуванням роботами С. Ніколаєвої та О. Вовк [12], іншомовну граматичну компетентність можна визначити як здатність людини не лише правильно оформляти свої висловлювання та думки з приводу граматики, а й розуміти мовлення інших людей в усній та письмовій формах. Структура граматичної компетентності складається з трьох основних

компонентів: граматичних знань, що забезпечують розуміння будови мови, навичок, які є природним продовженням знань, їх закріпленням, та обізнаності – загальної здатності користуватися англійською мовою. Опанування іншомовної граматичної компетентності в школі є запорукою успішного володіння англійською мовою учнями як висококваліфікованими професіоналами своєї справи у майбутньому.

Досліджуючи сформованість іншомовної компетентності учнів профільних класів, ми розглядаємо мовленнєву компетентність як уміння використовувати англійську мову в різних ситуаціях, правильно оформлювати мовлення та дотримуватися мовленнєвих норм, обирати комунікативну поведінку, що відповідає ситуації мовлення.

Завдання педагога щодо вдосконалення мовленнєвих компетентностей учнів та учениць профільної школи полягає не лише у вдосконаленні навичок безпосереднього спілкування англійською мовою та розширенні словникового запасу іноземної мови, а й у формуванні базових понять, необхідних для правильної ситуативної поведінки. Навчання учнів і учениць англійської мови та досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності, дозволяє говорити про сформованість іншомовної мовленнєвої компетентності. Здатність вихованців до іншомовного спілкування забезпечується сформованістю в них іншомовної комунікативної компетентності, зміст якої визначається такими видами компетенцій, як мовна, мовленнєва та соціокультурна. Важливою ланкою у формуванні комунікативної компетентності учнів і учениць профільних класів є формування іншомовної мовленнєвої компетентності з урахуванням специфіки їхньої іншомовної підготовки.

Перед учителями англійської мови стоїть завдання мотивувати учнів та учениць до вивчення англійської мови та утримати їхню увагу на предметі вивчення. Важливим аспектом у цьому процесі є навчання усного іноземного мовлення, зокрема його неодмінної складової – іншомовної лексики. Оскільки, опановуючи нову лексику, учень та учениця можуть розвивати навички висловлення власної думки та спілкування як у діалогічному, так і в монологічному мовленні.

Щоб подати іншомовну лексику та сформувати навички монологічного мовлення на уроці англійської мови, необхідні відповідні засоби навчання. Одним із доцільних засобів є використання інтернет-ресурсів, оскільки вони є наочним посібником, який поєднує в собі відео та аудіо візуалізацію. Відомо, що зорова наочність відіграє роль емоційного стимулятора мовленнєвої діяльності учнів, що допомагає їм усунути труднощі в процесі формулювання своєї думки шляхом створення конкретних образів.

Працюючи на уроці з інтернет-ресурсами, учитель використовує освітні та інформаційні сайти, за допомогою яких учні та учениці можуть засвоїти нову лексику, відпрацювати навички аудіювання, розвинути навички монологічного та діалогічного мовлення. Отже, використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови є ефективним засобом навчання учнів.

Відповідно, можна розширити, удосконалити та урізноманітнити освітній процес. З одного боку, інтернет-ресурси забезпечують активізацію уваги учнів, розвивають пам'ять, підвищують прагнення до спілкування, а з іншого – задовольняють природний інтерес учнів і учениць до пошуку в мережі нової інформації, а саме нового лексичного матеріалу. Тому доходимо висновку, що використання такого засобу

навчання є ефективним, оскільки забезпечує реалізацію багатьох цілей освітнього процесу.

Звернемося до проблеми навчання англійської мови в сучасних умовах та в інформаційно-освітньому середовищі, яке має свої особливості, зумовлені специфікою навчального предмета. Під час здійснення дистанційного навчання англійської мови необхідно враховувати те, що базовою складовою змісту навчання іноземних мов є не основи наукових знань, а способи діяльності, які забезпечують засвоєння різних типів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма, говоріння.

Окрім того, предмет “Англійська мова” вважається “непредметним”, що означає можливість спілкування на будь-яку тему залежно від віку, інтересів та уподобань здобувачів та здобувачок освіти. Істотною відмінністю можна вважати щільність мовленнєвої практики та обсяг освітньої діяльності, які мають дуже тісний взаємозв'язок. Ці особливості важливо враховувати під час організації дистанційного навчання англійської мови. Серед моделей дистанційного навчання доцільно використовувати два різновиди: традиційно дистанційне та електронне дистанційне. Характерними рисами традиційного дистанційного навчання є асинхронність у часі та доставлення освітнього матеріалу поштою та іншими засобами передачі інформації.

На цей момент не існує єдиного загальноприйнятого визначення дистанційного навчання; пропонуються різні трактування та погляди на цей феномен, що відображають розмаїття підходів до його розуміння. За визначенням О. Дігтяра [3: 356], автора дослідження з викладання іноземних мов, дистанційне навчання – це взаємодія педагога та учня на відстані, яка відображає всі компоненти, властиві освітньому процесу (цілі, зміст,

методи, організаційні форми, засоби навчання) та реалізовані за допомогою інтернет-технологій чи інших засобів, що забезпечують інтерактивність. Учений підкреслює, що засоби реалізації всіх компонентів дистанційного навчання мають специфічний вплив на кожен із компонентів навчання, визначаючи їх вибір, структурування та організацію [3: 357]. У цьому визначенні наголошується, що дистанційне навчання є однією з форм навчання і його основною відмінністю від традиційного є те, що учні просторово відокремлені один від одного, а фізична взаємодія один з одним неможлива.

Дистанційне навчання відбувається асинхронно та синхронно, зв'язок між учителем та учнями, навчальним матеріалом відбувається за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Синхронний формат означає безпосередню участь в освітньому процесі тут і зараз (аудіо чи відео спілкування, чат, телекомунікаційні проекти, запитання, відеоконференція, віртуальний клас). Асинхронний режим може включати (але не обмежується ними) різні мультимедіа, аудіо та відео навчальні посібники. Завдяки асинхронному режиму навчання здобувачі освіти працюють у власному темпі та в зручний час. Учитель установлює терміни виконання завдань, записує короткі відеоуроки чи завдання для самостійного опрацювання.

За допомогою асинхронних методів навчання всі учасники системи дистанційної освіти отримують доступ до методичної бази, яка повинна супроводжувати освітній процес без будь-яких часових і просторових обмежень (електронні підручники та методичні вказівки, друківані матеріали з вправами та тестами, відтворені новітніми мультимедійними засобами, автентичні аудіо- та відеоматеріали, вебфоруми та вебсторінка тощо) [11].

Такі моделі мають свої переваги та недоліки. Серед переваг слід відзначити: соціальну рівність, прозорість, мобільність, оперативність, раціональність, модульність, доступність, гнучкість, можливість живого спілкування, інтерактивність, полісенсорність, моніторинг, можливість самостійного розвитку.

Безсумнівним позитивним аспектом дистанційного навчання є його доступність, учні й учениці не прив'язані до конкретного місця. Швидкий доступ до ресурсів, зокрема іншомовних, використання різноманітних видів діяльності, самостійна робота та постійна концентрація роблять процес набуття іншомовної компетентності учнями простішим та цікавішим. Під час онлайн-уроків учні й учениці вдосконалюють навички читання, письма, говоріння та аудіювання; розвивають навички мовлення англійською мовою в межах побутової та визначеної тематики; навички роботи з технічними засобами в процесі вивчення англійської мови; готуються до участі в олімпіадах, конференціях та міжнародних програмах.

Попри можливості взаємодії шляхом дистанційного навчання та контролю, така відмінність спричиняє ряд проблем, із якими стикаються вчителі та учні й учениці під час переходу на дистанційне навчання. Оскільки дистанційне навчання є відносно новою моделлю навчання, центром якої є учень, а основою педагогічної діяльності є співпраця, методи навчання, а також види та способи взаємодії педагога та учнів потребують серйозного перегляду.

Як зазначає Н. Мельник [11], дистанційне навчання – це синтетична, цілісна, гуманістична форма навчання, яке ґрунтується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій та комп'ютерного

обладнання, які використовуються для подачі освітнього матеріалу, його самостійного вивчення та організації діалогового обміну між педагогом та учнями, коли процес навчання не залежить від їх розташування в просторі та часі, а також від конкретного освітнього закладу.

Найбільш очевидною проблемою переходу в онлайн є технічні труднощі, яких неможливо повністю уникнути навіть при високій комп'ютерній грамотності вчителя та учнів.

Технічні труднощі можуть виникати під час онлайн уроку, і їх не завжди можна передбачити. Серед технічних проблем – відсутність інтернету або низька швидкість інтернет-з'єднання, необхідність регулярного оновлення програмного забезпечення та ін. Відповідно, важливо вчити учнів комп'ютерній термінології, пов'язаної з комп'ютерною термінологією. Це допомагає краще зрозуміти інструкцію, пояснити проблеми, що виникають, і не переходити на англійську мову. Ці фрази відрізняються від звичної лексики в традиційному класі й можуть бути особливо актуальними в класах з недостатнім рівнем володіння англійською.

До недоліків також можна віднести негативний вплив на психологічний стан відсутності особистого контакту в освітньому процесі, недостатній рівень знань суб'єктів освітнього процесу у сфері електронних засобів, низький рівень контролю за рівнем самостійності під час виконання завдань, зниження рівня мотивації учнів і учениць, часті випадки недостатньої самодисципліни та самоорганізації. Серед переваг, які є важливими в дистанційному навчанні англійської мови, варто виділити: доступність, комунікабельність, наочність, інтерактивна взаємодія, зворотний зв'язок, самостійна робота з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій, наявність

позитивного емоційного фону. Попри наявність проблем суто технічного характеру (недостатня забезпеченість учасників освітнього процесу комп'ютерною технікою, невідповідна швидкість доступного інтернет-з'єднання, перевантаження серверів популярних програм для здійснення дзвінків у форматі відеоконференцзв'язку і т.д.), учасники освітніх відносин також зіткнулися з методичними та психологічними труднощами, які супроводжують навчання англійської мови учнів онлайн. Різний рівень базової підготовки учнів та учениць у допрофільній освіті є домінантою будь-якого класного колективу. Відповідно, перед учителем постають проблеми реалізації цілей і завдань підготовки, а також досягнення результатів, передбачених освітньою програмою, які є однаковими для всіх учасників освітнього процесу.

Однією з проблем є віддаленість учня від країни, де вивчається мова. Навчання англійської мови повинно бути побудовано в такий спосіб, щоб учні й учениці були змушені організовувати спілкування англійською мовою через рольові ігри, діалоги тощо. Використання інформаційно-комунікаційних технологій допомагає розв'язати цю проблему, розширюючи коло аудиторії, залучаючи іншомовну дійсність через інтернет. Спілкування з носіями мови стає легшим і доступнішим. Надана інформація є актуальною та перевіреною. Усе це підвищує мотивацію до навчання англійської мови та сприяє досягненню освітньої мети.

Досить ефективними в офлайн навчанні є принципи особистісно орієнтованого підходу, які досить складно реалізувати онлайн. Проте система завдань, диференційована за рівнем складності, методика групової та колективної роботи (особливо в пошуковій та проєктній діяльності), які широко

використовуються на уроці, були адаптовані вчителями для онлайн-використання.

Технології дистанційного навчання допомагають вирішувати деякі проблеми, які стояли на шляху вивчення англійської мови онлайн. Так, наприклад, втратили актуальність односторонні системи (використання презентацій з подальшою роздачею учням), відсутність прямої двосторонньої взаємодії, яка характерна для багатьох програм дистанційної освіти, суперечить цілям навчання англійської мови. Однак, використовуючи цю взаємодію, дистанційні технології дозволяють зберегти цілісність навчання англійської мови.

Стратегії навчання мови, які заохочують учня та вчителя до діалогу, а також до автономії учня в ситуаціях дистанційного навчання, повинні бути задіяні в навчанні. В організації освітнього процесу важливу роль відіграють невимушеність, мобільність та організованість, тому поряд із набуттям іншомовної мовленнєвої компетентності учні й учениці набувають інших корисних компетенцій, які складають їх особистісну компетентність.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроці англійської мови відкриває нові перспективи більшої індивідуалізації навчання, широкого використання форм парної та групової роботи (через інтернет), а навчання читання та письма набуває нового змісту.

Наразі використання інтернет-ресурсів займає досить велику частину сучасного освітнього процесу, замінюючи традиційні методи навчання. Під поняттям “навчальні онлайн-ресурси” ми розуміємо широкий спектр медіапроектів у мережі інтернет, спрямованих на розширення кругозору, підвищення рівня грамотності та обізнаності в певних галузях знань. Ураховуючи стрімкий розвиток технологій, питання класифікації інтернет-ресурсів є досить

складним, але можемо зауважити, що для розробки системи вправ доцільно використовувати такі види онлайн-ресурсів, як тренажери, навчальні ігри та ігрові програми.

Із використанням інформаційно-комунікаційних технологій проєктне навчання отримує інше наповнення та інші перспективи. Інтернет дозволяє встановлювати прямі контакти з носіями мови. Проєкти електронної пошти сприяють формуванню міжкультурної компетентності та зміцненню взаєморозуміння між народами.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє розвитку таких загальнонавчальних умінь, як уміння ставити нестандартні навчальні завдання в освітній діяльності й водночас знаходити нестереотипні шляхи їх вирішення. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології сприяють створенню кращого світу, у якому всі користуються досягненнями освіти, науки, культури та комунікації. Інформаційно-комунікаційні технології мають величезний вплив на освіту, оскільки відкривають можливості для нових методів навчання.

Сьогодні існують готові платформи з усіма необхідними вбудованими інструментами для дистанційного навчання. Найпоширенішими платформами дистанційного навчання є Moodle, Sakai, LOTUS Learning Space та eFront.

Під час вибору платформи для дистанційного навчання англійської мови важливо враховувати такі чинники: інтерфейс, можливість розміщення різноманітних матеріалів, зокрема аудіо та відеозаписів, презентацій та посилань на корисні інтернет-ресурси, автоматичний розрахунок статистики відповідей та контроль активності учнів і учениць. Усе зазначене дозволяє максимально збільшити ефект від дистанційної роботи.

У зв'язку з підвищенням вимог до рівня дистанційного навчання та якісного онлайн-спілкування, додатки, до яких звикли педагоги та учні під час уроків англійської мови, а саме: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams та Cisco WebEx, оптимізували свою роботу, збільшивши кількість учасників і запропонували низку безкоштовних функцій. Добре зарекомендувала себе нова функція Skype Meet Now, оскільки учням та ученицям не потрібно встановлювати додаток і створювати обліковий запис, достатньо наявності браузера, останніх версій Chrome або Edge. Практика дистанційного навчання показує, що онлайн-заняття є високоефективними для успішного освітнього процесу та якісного навчання англійської мови.

Основні види діяльності, які використовуються для проведення такого типу занять, подібні до занять у звичайному класі. До них відносяться бесіди, дискусії, рольові ігри з розв'язанням навчальної проблеми, проектна діяльність, інтерактивні форми та методи навчання. Означені види діяльності спонукають учнів і учениць до мислення й висловлення своїх думок, а розвиток самостійної діяльності сприяє виникненню інтересу, пізнавального мислення, творчості, наполегливості та ініціативи у вирішенні навчальних завдань.

Ефективним методом удосконалення іноземної мови можна вважати тематичні презентації. Презентації можна використовувати як для початкового рівня знань здобувачів і здобувачок освіти, так і для високого. Використання цього виду навчальної діяльності дозволяє активізувати засвоєння навчального матеріалу. Презентація дозволяє впливати одразу на кілька видів пам'яті: зорову, слухову, емоційну, іноді рухову. При організації онлайн-уроку з використанням презентації навчальний матеріал подається зрозуміло

та доступно. У процесі виступу учні й учениці мають можливість використовувати ключові слова, схеми, таблиці, малюнки. Це дозволяє будувати висловлювання послідовно, розгорнуто, впевнено та чітко.

Використання тематичних презентацій вважається цілком виправданим у процесі навчання загальної та спеціалізованої англійської мови. Спеціалізовані теми мають великий обсяг матеріалу, окрім того, їх засвоєння неможливе без використання ілюстративного матеріалу. Презентації в таких ситуаціях є найбільш зручним засобом навчання. Слід зазначити, що, виконуючи наочно-ілюстративну функцію, мультимедійні презентації можуть успішно використовуватися вчителем на будь-якому етапі освітнього процесу: введення та закріплення лексико-граматичного матеріалу, контроль вивченого матеріалу тощо. Створення презентацій є невід'ємною частиною самостійної роботи здобувачів і здобувачок освіти. Їх можна використовувати під час аудіювання, перекладу текстів, складання діалогів.

Розробка презентацій сприяє підвищенню інформаційної культури, мотивації та самооцінки учнів і учениць. Досвід показує високу ефективність використання презентацій у дистанційному навчанні англійської мови. Для дистанційного навчання іноземної мови доцільно використовувати інтерактивні форми та методи. Найбільш популярним серед них є тренінг.

Тренінг – це форма інтерактивного навчання, спрямована на розвиток навичок міжособистісного спілкування та поведінки в спілкуванні. Перевагою тренінгу є те, що всі учасники активно залучені до процесу навчання. Учитель, який проводить тренінг, повинен володіти психолого-педагогічними знаннями та вміти їх доречно використовувати в освітньому процесі, знати методiku отримання інформації, вміти

її збирати та подавати учасникам, упливати на їх поведінку та ставлення. При цьому всі здобувачі освіти беруть активну участь у роботі, поважають почуття та погляди інших, дотримуються правил роботи в групі.

Завдяки ефективному поєднанню теорії та інтерактивних вправ відбувається якісне засвоєння навчального матеріалу. У контексті використання такої інтерактивної форми, як проблемне навчання, у дистанційному навчанні англійської мови важливою є не лише навчальна проблема чи проблемне завдання, а й уміла постановка питань для розгляду. Питання в процесі організації діяльності учнів допоможуть навчити їх відтворювати отриману інформацію з пам'яті та виконувати репродуктивні дії. Як наслідок, це стимулюватиме творче мислення здобувачів освіти, дозволить їм відкривати та здобувати нові знання, уміння та навички. [7]

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки й культури UNESCO [24] пропонує класифікацію навчальних онлайн-ресурсів за методичним призначенням:

- навчальні – допомагають опанувати знання й сформувані навички (iSLCollective, British Council: Learn English, Coursera, BBC Learning English);

- тренажери – відповідають за відпрацювання навичок та закріплення здобутих знань (Quizlet, LearningApps, Quizizz);

- контролюючі – відповідають за перевірку здобутих знань й сформованих навичок (Duolingo, Skyeng);

- інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові – видають відомості за запитом (Google Scholar, YouTube, Wikipedia);

- демонстраційні – використовуються для візуального відображення інформації, явищ і

процесів для досягнення найбільшої наочності (MS PowerPoint, Canva, Mentimeter, Coggle);

- імітаційні та моделювальні – моделюють реальність для вивчення її аспектів (AnyLogic);

- лабораторні – ресурси для дистанційних експериментів (PhET, MERLOT);

- розрахункові – існують для автоматизації обчислень (CheckIO);

- навчально-ігрові – спеціальні програми для навчання в ігровій формі (Wordwall, Wordart);

- ігрові – організація дозвілля для розвитку логічного мислення, пам'яті та інших здібностей (Kahoot!, Flippity, Lingualeo).

Навчальні онлайн-ресурси передбачають наступне [21: 32–33]:

1. Електронні курси для самостійного навчання (Self-paced eLearning Courseware) – це продукти для самостійного навчання, призначені для підтримки освітнього процесу, що включають готовий контент, навчальні платформи (Learning Management Systems – LMS), а також системи управління навчальним контентом (Learning Content Management Systems – LCMS), що встановлюються на комп'ютерах (Blackboard Learn, TalentLMS, Moodle, Looop).

2. Цифрова довідкова інформація (Digital Referenceware), що містить цифрове відео, текстовий або аудіо довідковий контент. Цей тип онлайн-ресурсів уключає академічний зміст, інструкції, цифрові аудіокниги, електронні книги та навчальні матеріали, словники, відеокурси, карти, діаграми та онлайн технічні посібники. Переважна більшість світового цифрового освітнього контенту все ще перебуває в текстовому форматі, однак спостерігається зростання попиту на інші типи електронних довідкових носіїв, і, відповідно, з'являється новий контент у різних формах,

створений користувачами (подкасти, відео на YouTube, TED Education, Арзамас).

3. Навчання, засноване на співпраці, є процесом наставництва між людьми, які використовують цифрові технології. Як спосіб передачі знань, співпраця вимагає взаємодії між двома або більше людьми, отже, використання синхронних платформ для співпраці є визначальною педагогічною характеристикою цього типу дистанційних освітніх ресурсів, таких як Microsoft Skype, Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom, Google Meet, Edmodo.

Формуючи зміст курсів англійської мови за вибором для профільної школи відповідно до комунікативного підходу, необхідно дотримуватись таких загальних вимог:

- курс за вибором не повинен повторювати зміст іноземної мови навчальної програми для старшої школи (профільний рівень);

- зміст курсу має відповідати на питання, чому учень обрав саме цей курс, а не інший, і чи буде він йому цікавим і корисним;

- засвоєнню змісту матеріалу сприятимуть активні форми організації занять, інформаційні та проектні форми роботи;

- зміст курсу має бути зорієнтований на позитивну мотивацію учнів і учениць щодо накопичення мовних і мовленнєвих засобів, на опанування спеціальної інформації, важливої для подальших навчальних планів;

- змістові лінії курсу за вибором спрямовані на формування в учнів і учениць умінь та способів діяльності щодо вирішення практично важливих завдань, продовження профорієнтації, розуміння можливостей і шляхів реалізації обраного життєвого шляху через продовження навчання тощо.

Реалізація компетентнісного підходу дозволить навчати іноземної мови з урахуванням реальних

потреб суспільства та практики соціальної міжкультурної взаємодії; забезпечити вищий рівень знань, умінь і навичок учнів і учениць з англійської мови; задовольняти свої індивідуальні освітні інтереси, потреби та нахили; сприятиме активному самовизначенню старшокласників і старшокласниць для подальшої навчальної чи професійної діяльності. Значною мірою розв'язанню цих проблем сприятиме розвиток усіх ключових компетентностей у процесі навчання англійської мови.

Варто відзначити важливість вимог до інтернет-ресурсів. Освітні онлайн-ресурси мають відповідати не лише всім вимогам до традиційних навчальних матеріалів, а й вимогам до електронних ресурсів загалом, тобто дистанційні освітні ресурси мають бути адаптивними, інтерактивними, універсальними, відповідати поставленим методичним цілям, бути зрозумілими та доступними. При створенні та використанні в освітньому процесі мережеских ресурсів важливо звертати увагу не лише на їх зміст, а й на відповідність ресурсів психолого-педагогічним, дидактичним, методичним, технічним, ергономічним, естетичним та іншим вимогам.

Психолого-педагогічні вимоги визначають психолого-педагогічні норми, які забезпечують оптимальну організацію пізнавальної діяльності учнів і учениць. Важливе значення для подання інформації в електронному вигляді мають такі вищі психічні функції людини, як пам'ять, увага, сприйняття, мислення, мова та уява.

Дидактико-методичні вимоги визначають критерії якості наукового змісту, доступності, адаптивності, систематичності, послідовності, свідомості навчання, міцності засвоєння, наочності, інтерактивності, практичної спрямованості та варіативності викладу. Ці вимоги передбачають

необхідність урахування особливостей конкретної предметної галузі.

Технічні вимоги оцінюють відповідність обраної технології та засобів загальноприйнятим стандартам і сучасному технічному рівню, а також якість технічної реалізації інтернет-ресурсу.

Ергономічні вимоги передбачають урахування вікових особливостей учнів та учениць, а також можливість відзначити правильність оформлення й використання різних режимів інтернет-ресурсів. Серед ергономічних вимог основними є здоров'язбережувальний характер навчання та забезпечення гуманного ставлення до учнів та учениць.

Естетичні вимоги встановлюють відповідність естетичного оформлення функціональному призначенню інтернет-ресурсів, упорядкованість та виразність текстових, графічних і мультимедійних елементів освітнього середовища. Оформлення інтернет-ресурсів впливає на психічний та емоційний стан учнів і учениць, тому текстовий навчальний матеріал має бути поданий стисло, візуальні компоненти не повинні відривати учнів та учениць від змісту, використання мультимедійної та графічної інформації має бути розумним, використані кольори мають бути зрозумілими та гармонійними.

Очевидно, що використання онлайн-ресурсів під час уроку є досить складним, але вкрай необхідним процесом у сучасних умовах. Хоча процес опанування новими технологіями може бути важким, використання мультимедіа в освітньому процесі вносить різноманітність, покращує наочність і мотивує учнів до самостійної роботи. Для системи власних вправ доцільно використовувати авторські системи, що містять готові стандартні шаблони для створення інтерактивних завдань різного типу.

Більшість систем організації дистанційного навчання дозволяє не лише ставити певні завдання, а й коментувати їх. Учитель повинен прагнути надавати індивідуальний відгук, навіть якщо є автоматичний перегляд, оскільки в такий спосіб він має змогу сигналізувати про необхідність повторного перегляду певних частин навчального матеріалу або вказати на помилковість певної навички.

Бажано працювати з хмарними сервісами, щоб мати змогу здійснювати зворотний зв'язок безпосередньо з учнями. Так, облікові записи Google та Microsoft надають можливість створювати текстові документи, електронні таблиці, презентації та зображення онлайн. Учитель може долучитися до створеного учнями й ученицями інформаційного продукту й прокоментувати окремі фрагменти, або запропонувати ідеї щодо вдосконалення роботи загалом. Цей спосіб взаємодії простіший, ніж обмін фотографіями чи окремими файлами.

Підтвердженням реальної дистанційної роботи вчителя в умовах дистанційного навчання є повідомлення, публікації, дописи в соціальних мережах із результатами роботи дітей (малюнки, тести, відео тощо), а також публікації на освітніх платформах для розробки відео занять, майстер-класів, сценаріїв тощо.

Одним із позитивних чинників є наявність різноманітних онлайн-ресурсів та додатків для вивчення англійської мови учнів і учениць будь-якого рівня. Вони інтуїтивно зрозумілі, містять великий каталог завдань і словниковий запас, мають систему заохочень у вигляді винагород і балів, мають дуже широкий спектр тем, доступних для вивчення, а іноді навіть включають конкурентний елемент разом із загальною системою користувачів. Тобто деякі переваги використання таких ресурсів особливо виражені, якщо вивчення англійської є особистою

метою учня й учениці. Тобто він готовий займатися та вдосконалювати свої вміння та навички у позаурочний час. Наприклад, учень може знайти носія мови, щоб разом навчатися та спілкуватися, читати та обговорювати новини, разом грати в онлайн-ігри тощо [17].

Також за допомогою такого навчання можна вирішити низку проблем, оскільки технології можуть забезпечити миттєвий доступ до всієї необхідної інформації, сприяючи зростанню пізнавального інтересу, читацької активності та можливості прослуховування досліджуваного матеріалу англійською мовою.

При цьому більшість із зазначених інструментів легко працюють на смартфонах, тобто така портативність дозволяє розв'язувати проблему економії робочого місця та мобільності. Також правильно підібраний спеціалізований медіаресурс розвиває соціально-психологічні якості учнів і учениць. Їхня впевненість у собі та вміння працювати в команді створюють унікальну атмосферу. Це є найбільш інтерактивне освітнє джерело.

Наразі одним із найновіших інструментів змішаного навчання є MyEnglishLab – онлайн-додаток для традиційних паперових підручників (Cutting Edge, Academic Connections, Language Leader, Total English, Market Leader, English in Common, North Star, Top Notch, Speak Out), виданий Pearson, який покликаний доповнити практичний курс англійської мови з метою збільшення обсягу навчального матеріалу, пропонувати завдання різного ступеня складності, позбавити учнів від труднощів у розумінні та відпрацюванні матеріалу [18].

Онлайн-додаток MyEnglishLab пропонує низку інтерактивних заходів, практичних завдань і тестів, які інтегровані в програму практичного курсу англійської мови. Ця найсучасніша платформа

розроблена для навчання англійської мови, метою якої є мотивація учнів і учениць до вивчення англійської мови, а також надання можливості вивчати та вдосконалювати мову будь-де та будь-коли за допомогою телефону чи планшета [23].

Позитивним аспектом запропонованих завдань онлайн-додатка є підказки та ключі, які спрямовують учнів і учениць на відповідну довідкову сторінку для правильного виконання вправ. Такий підхід дозволяє учням аналізувати варіанти відповідей, а не просто вгадувати їх. У додатку також передбачено автоматичне оцінювання навчальних досягнень учнів і учениць. Відповідно, вони можуть бачити миттєвий відгук про свою роботу в щоденнику, а також стежити за власним прогресом у вивченні англійської мови. При цьому успішність учнів визначається автоматично в зведеній таблиці, тому вчитель також отримує можливість переглянути досягнення всього класу та кожного учня чи учениці окремо.

MyEnglishLab надає вчителю автоматичний звіт про типові помилки учнів, тобто вчитель формує чітку картину мовних труднощів кожного учня й учениці, відповідно може приділити час на їх усунення на уроці, підібрати вправи та завдання, щоб запобігти повторенню. Згідно з цією програмою вчителю пропонується вибрати домашнє завдання для всього класу та для кожного окремого учня й учениці, орієнтуючись на різні потреби ефективного вивчення англійської мови. Вчитель визначає час і дату закінчення виконання домашнього завдання або дозволяє виконувати його в довільному темпі [25].

Перевагою використання цього онлайн-компонента в процесі вивчення практичного курсу англійської мови є можливість спілкування за допомогою MyEnglishLab, оскільки розроблена програма дозволяє учням спілкуватися онлайн як з однокласниками, так і поза шкільною аудиторією.

Щодо вчителя, то він також може надсилати короткі повідомлення учням та ученицям, листуватися з ними в режимі онлайн задля уточнення домашнього завдання, керування, коментування або інформування про зміни в розкладі, тобто організації та вдосконалення освітнього процесу англійською мовою.

Проаналізувавши структуру іншомовної граматичної компетенції, основні шляхи її формування та використані для цього вправи, розглянувши сучасний стан онлайн-навчання та можливості його реалізації, переходимо до безпосередньої розробки системи вправ. Для створення вправ на основі онлайн-ресурсів ефективними є кілька програмних засобів: Kahoot!, LearningApps, ProProfs, Wordwall. Для формування іншомовної граматичної компетенції використовуються рецептивні та рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи різних типів. Вправи на рецепцію граматичних структур уключають такі види: на розпізнавання, диференціацію, ідентифікацію, вибір тимчасової форми відповідно до контексту та на перевірку розуміння граматичних структур.

Перевірка розуміння граматичних структур може здійснюватися різними способами. Наприклад, учням і ученицям можна запропонувати вибрати твердження, яке відповідає значенню граматичної структури, або вибрати функцію, яку виконує певна граматична структура. Учитель також може дати учням і ученицям більш творче завдання – прокоментувати думку, висловлену за допомогою певної граматичної структури. Вправи на відтворення граматичних структур в основному передбачають рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, пов'язані насамперед зі зразком мовлення, а саме: на наслідування заміну,

перетворення й доповнення мовленнєвої конструкції, відповіді на запитання різного типу, постановка запитань, самостійне використання мовленнєвого зразка на рівні фрази в усному та писемному мовленні та вправи з новими граматичними конструкціями. Вправи на відтворення граматичних структур зазвичай є спонтанними, виконуються на основі реальної ситуації.

Опрацювавши всі типи вправ, необхідних для опанування граматичної компетенції, у спеціальних програмних засобах, а саме в авторських системах Wordwall, Kahoot!, LearningApps та ProProfs, зауважимо, що онлайн-ресурси дійсно мають потенціал стати повноцінним навчальним засобом, який у найближчому майбутньому стане невід'ємною частиною освітнього процесу. Незважаючи на те, що під час виконання умовно-комунікативних вправ на відтворення граматичних структур інтернет-ресурси потрібні лише для наочності, оскільки такі завдання переважно спонтанні та ситуативні, інтерактивність програм ідеально доповнювала вправи на прийняття граматичних структур. Завдяки використанню онлайн-ресурсів рецептивні вправи набули не лише сучасного вигляду, а й елементів гри, розваги, що неодмінно зацікавляють та мотивуватимуть учнів та учениць до здобуття нових знань.

Під час створення системи вправ найбільш зручним є онлайн-ресурс Wordwall [26]. Це функціональний інструмент для розробки інтерактивних та друкованих матеріалів. Інтерактивні вправи можна виконувати на будь-якому гаджеті з доступом до інтернету: на комп'ютері, планшеті чи телефоні. Друковані версії можна використовувати як самостійні завдання чи роздатковий матеріал. Головною особливістю та значною перевагою програми Wordwall є її шаблони. До них відносяться не лише звичні дидактичні ігри,

які часто використовуються в педагогічній практиці, наприклад “Вікторина”, “Групове сортування”, “Пропущені слова”, а й незвичайні, суто ігрові схеми, наприклад “Полювання на кротів” або “Погоня в лабіринті”.

Щоб створити навчальне завдання, потрібно обрати шаблон і ввести власний вміст. Учитель може використовувати наявні версії гри або почати розробку з нуля – все одно це займе мінімум часу. Підключення Wordwall до пошукової системи Bing допоможе швидко знайти потрібне зображення – це можна зробити безпосередньо в програмі. Підготувавши ігрову вправу, учитель може опублікувати її на сайті або надіслати учням посилання. Вправи можна персоніфікувати, тобто поставити таке завдання, у якому учень повинен вказати своє прізвище. Завдяки цьому є можливість відстежувати результати роботи кожного учня й учениці окремо.

LearningApps [20] – це абсолютно безплатний сервіс для створення навчальних ігор та ігрових вправ. Це один серед найпопулярніших онлайн-ресурсів, який найчастіше використовують у своїй роботі вчителі. Принцип роботи LearningApps дуже схожий на ресурс Wordwall: можна створити як свою вправу, так і переробити чуже завдання. У LearningApps також є так звана “галерея”, у якій виконані вправи згруповані за темами.

Переваги ресурсу:

- за допомогою шаблонів можна створювати понад 20 різних видів ігрових вправ;

- інтуїтивно зрозумілий інтерфейс і легке створення завдань;

- повністю безкоштовний;

- дозволяє ділитися вправами: їх можна вставляти в блог, ділитися посиланням з учнями й ученицями, поширювати вправу в соціальних

мережах, можна використовувати QR-код або завантажити та вставити її в систему дистанційного навчання;

- є можливість створювати класи для моніторингу успішності учнів і учениць.

Недоліки ресурсу:

- зовнішній вигляд завдань застарів;
- повної статистики виконаних вправ немає.

ProProfs [22] – ще один конструктор інтерактивних онлайн-вправ із тією ж функціональністю, що й Wordwall і LearningApps. Він дозволяє створювати тести, ребуси, кросворди та інші типи інтерактивних вправ.

Перевага ресурсу – наявність аналітики проходження вправ.

Недоліки ресурсу:

- мала кількість доступних шаблонів;
- незручні інструменти для створення інтерактивних вправ.

Одним із найвідоміших сервісів для створення вікторин є Kahoot! [19]. Він дозволяє створювати інтерактивний контент для залучення учнів, застосовувати як на уроках, так і для самостійної роботи. Щоб учні взяли участь у вікторині, їм необхідно надати пін-код доступу – він буде підсвічуватися на екрані під час початку гри.

Переваги ресурсу:

- зрозумілий інтерфейс;
- сучасний і яскравий дизайн створених вікторин;
- до вікторини можна під'єднати будь-яку кількість гравців;
- є можливість поділитися посиланням на тест на сайті або в соціальних мережах;
- створену вікторину можна пройти як на сайті ресурсу, так і за допомогою мобільного додатку;

– режим гри – учні й учениці в реальному часі бачать, як проходить гра і хто виграв;

– існує можливість копіювати контрольні роботи, що дозволяє вчителю значно заощадити час;

– надається статистика відповідей гравців.

Серед недоліків ресурсу можна відзначити обмежені можливості без платної підписки, дозволені лише створення вікторин та тестів, як-от “Правда / неправда”. Також не можна вбудовувати тести на сторонній сайт, але це можна зробити за посиланням.

Отже, підсумовуючи особливості роботи з інтернет-ресурсами, можна відзначити переваги та недоліки створення власного контенту за допомогою різноманітних програмних засобів. Серед переваг можна зазначити зручність і швидкість використання ресурсів, наявність різноманітних можливостей для створення інтерактивних вправ. Серед недоліків – необхідність платити за розширені інструменти для створення власного контенту. Очевидно, що ідеальної програми, яка б влаштовувала користувача на 100%, не існує. Тому найважливішим аспектом при освоєнні методів онлайн-навчання є можливість отримати максимальну користь та результат навіть з обмеженими засобами розвитку вправами.

Одним із методів, що сприяє розвитку мовної компетенції, швидшому й тривалому засвоєнню навчального матеріалу та високій мотивації здобувачів і здобувачок освіти, є гра. Існує багато видів ігор: лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні, творчі та ін. Серед ігрових занять можна виділити ділові ігри, проектні, індивідуальні та інноваційні ігри, контурні ділові ігри та ситуаційне моделювання, пошуково-апробаційні, проблемно орієнтовані, рольові та лідерські ігри.

Коротко проаналізуємо специфіку окремих видів ігор, які практикуються при дистанційному навчанні англійської мови. Дидактичні ігри мають чітку мету і

відповідні педагогічні результати. На етапі засвоєння нових знань можливості дидактичної гри поступаються традиційним формам навчання, тому рекомендуємо використовувати її під час перевірки результатів навчання та формування умінь. Означена група ігор допомагає учням та ученицям у вивченні англійської мови в розвитку інтелектуальних здібностей, пам'яті, мислення, кмітливості.

Ігри-вправи допомагають удосконалювати пізнавальні здібності учнів та учениць, сприяють закріпленню навчального матеріалу, формують уміння використовувати його в нових умовах. Прикладами ігор-вправ є кросворди, ребуси, вікторини в рамках розмовних тем, що вивчаються. Ігри-подорожі передбачають осмислення і закріплення навчального матеріалу. Активність здобувачів і здобувачок освіти в іграх може виявлятися у розробці й створенні щоденників, написанні листів, накопиченні різноманітного навчального матеріалу. Для цього виду роботи характерна активність уяви. Ігри можна віднести до групи інтерактивних методів навчання практичного володіння англійською мовою, які сприяють підвищенню рівня мотивації учнів і учениць до навчання англійської мови. Використання цього методу є ефективним під час традиційного та дистанційного навчання.

Робота (обговорення) у групах в дистанційному форматі зазвичай проводиться за певною темою і спрямована на пошук правильного рішення та досягнення кращого взаєморозуміння. Групові бесіди сприяють кращому засвоєнню матеріалу. На першому етапі дається завдання на певний час, під час якого необхідно підготувати розгорнуту обґрунтовану відповідь. На другому етапі такі дискусії за участю вчителя призводять до спільного рішення чи висновку. Актуальною та ефективною вважається

така форма роботи як вебквест. Під вебквестом розуміємо вид пошукової діяльності, під час якої учні отримують необхідну інформацію в мережі Інтернет за вказаними адресами. Квести сприяють ефективному використанню часу здобувачів і здобувачок освіти, розвитку критичного мислення, оцінці, аналізу та узагальненню отриманої інформації.

Для дистанційного навчання іноземної мови доцільно використовувати вебквести таких типів: створення інтерактивної історії, під час якої учні зупиняються на певному варіанті продовження навчання, обираючи два-три можливих напрямки; аналіз створеної проблеми та відображення результатів у документі; проведення інтерв'ю з віртуальним зображенням у режимі реального часу тощо.

Для вебквестів існує багато завдань: загадкове розслідування, аналітичне чи творче завдання, наукове дослідження, планування, дизайн та багато інших. Як правило, тематика квестів може бути різноманітною, а проблемні завдання можуть характеризуватися різним рівнем складності. Презентація результатів виконання умов вебквесту відбувається за допомогою усної доповіді, створення презентації, написання есе, створення вебсторінки тощо. Така інтерактивна форма дистанційного навчання дозволяє здобувачам і здобувачкам освіти розширювати та удосконалювати знання іноземної мови, аналізувати та синтезувати інформацію, отриману з інтернету, демонструвати розуміння результатів виконаної роботи в цікавій для групи формі.

Подкасти – це гнучкий і корисний ресурс, який можна використовувати у таких випадках:

– як сеанси слухання в класі, а потім виконання вправ;

– створення подкасту як виду мовленнєвої діяльності на уроці;

– призначення подкастів для прослуховування як домашнього завдання;

– через додаткові види діяльності.

Важливим є дотримання загальних рекомендацій під час використання подкастів на уроці англійської мови:

– обов'язково налаштувати учнів та учениць на успіх, вони повинні дізнатися все, що їм потрібно для прослуховування подкасту;

– коротші подкасти краще використовувати на уроці;

– можна розбити довший подкаст на частини в залежності від тривалості, типу вправи чи інших чинників;

– озвучити мету;

– переконатися, що учні знають, чому вони слухають і що вони слухають (певна граматика, вміст подкастів, словниковий запас тощо).

Одним зі способів задати тон заняттям і залучити учнів і учениць в освітній процес є виконання вправ-розминок на перших хвилинах уроку. Перевагами цих вправ є те, що вони короткі за часом, не вимагають спеціальної підготовки, сприяють формуванню психологічного клімату, встановленню міжособистісного контакту, повторенню лексичного та граматичного матеріалу. Викликати інтерес в учнів та учениць можна за допомогою різноманітних онлайн ігор для повторення вивченого матеріалу, обговорення новин, відгадування слів, розгадування кросвордів тощо. Під час уроку також бажано використовувати завдання, які передбачають роботу в парах або групі [16: 11].

Інші труднощі дистанційного навчання пов'язані з оцінюванням знань учнів і учениць. В умовах дистанційної освіти звичайну контрольну роботу

провести практично неможливо, оскільки сприяє списуванню, відсутня перевірка під час контрольних та інших видів робіт. Унаслідок цього, оцінки не завжди будуть орієнтовними та об'єктивними. Усе це потребує змін у системі та форматі оцінювання, а також використання асинхронних засобів навчання (Kahoot, Classtime, Socrative, Quizlet, тощо).

На дистанційному уроці важче оцінити, наскільки учень залучений до освітнього процесу. Навіть мовчання як відповідь на запитання можна тлумачити по-різному: іноді це може означати, що учневі важко відповісти або він має технічні проблеми, наприклад, зламався мікрофон, або не зрозумів чи не почув завдання. Це також передбачає наявність чинників, що заважають через перебування на робочому місці.

4. ВИСНОВКИ. Отже, питання формування мовної особистості доцільно розглядати крізь призму іншомовної комунікативної компетентності учнів і учениць. Дистанційне навчання вимагає від учителя та учня взаємодіяти в нових для них умовах. Використання різноманітних онлайн освітніх платформ та інструментів дозволяє повністю охопити всі аспекти вивчення англійської мови та обрати оптимальні серед представлених в мережі Інтернет.

Важливим є врахування як позитивних аспектів, так і недоліків дистанційного навчання, щоб не втратити високий рівень викладання англійської мови в умовах профільної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63–72.
2. Вдовцова С. Проблеми розвитку мовної освіти в умовах глобалізації. Київ: Видавництво “Академія”, 2018. 244 с.
3. Дігтяр О. Ю. Проблеми дистанційного навчання іноземних мов у вузі. *Світ науки, культури, освіти*. 2019. № 1 (74). С. 356–357.

-
4. Канюк О. Основні переваги та недоліки вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Гельветика, 2022. № 50. С 296–303.
 5. Кашина О. Курс лекцій з методики викладання англійської мови. Київ: Крок, 2019. 312 с.
 6. Китченко А. С. Використання інтернет-ресурсів при вивченні англійської лексики. *Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей*. Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. С. 53–55.
 7. Коваленко А. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм і методів роботи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. Т. 3. С. 250–255.
 8. Коваль І. Проблеми вивчення англійської мови в контексті індивідуалізації навчання. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2018, № 175. С. 32–37.
 9. Коломієць І. Проблеми педагогічного забезпечення культурологічної складової в освітньому процесі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018, № 8. С. 213–220.
 10. Мартинюк А. М. Мовна освіта в умовах глобалізації: виклики та перспективи. Київ: Видавництво “Ін Юре”, 2020. 240 с.
 11. Мельник Н. М. Теоретичний аспект впливу дистанційного навчання на формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів немовних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород, 2021. URL: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/18/24.pdf> (дата звернення: 23.02.2023).
 12. Ніколаєва С. В., Вовк О. В. Інноваційні технології викладання іноземної мови в професійній підготовці майбутніх фахівців. Київ: Академія, 2014. 240 с.
 13. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3. С. 76–80.
 14. Сотников А. В. Складові компоненти мовної особистості в контексті міжкультурної комунікації. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. 2012. С. 267–271.
 15. Яковлєва М. А. Сучасні тенденції в навчанні іноземних мов студентів вищих технічних навчальних закладів. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. № 4 (2). С. 36–39.
 16. Adams J. E-learning offer myriad opportunities for rapid talent development. *T+D*. 2008. P. 69–73.

-
17. Gerha Gerhart N. Technology addiction: How social network sites impact our lives. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*. 2017. No. 20. pp. 179–194.
 18. Ismail Fayed. Moodle as a Supporting VLE in ESL Secondary Education. URL: <http://elexforum.hbmeu.ac.ae/Moodle.pdf>. 2 (дата звернення: 23.02.2023).
 19. Kahoot! URL: <https://kahoot.com/> (дата звернення: 23.02.2023).
 20. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/> (дата звернення: 23.02.2023).
 21. Metaari's Learning Technology Research Taxonomy. Research Methodology, Product Definitions and Licensing Model. Metaari advanced learning technology research. 2017. 60 p.
 22. ProProfs. URL: <https://www.proprofs.com/> (дата звернення: 23.02.2023).
 23. Sabat S. MyEnglishlab as an effective component of blended learning approach in English language teaching. *Молодий вчений*. 2020. № 3 (79). С. 158–162.
 24. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2011. 68 p.
 25. Vymetalkova D., Milkova E. Experimental Verification of Effectiveness of English Language Teaching Using MyEnglishLab. 2019. URL: <https://www.mdpi.com/journal/sustainability/> (дата звернення: 23.02.2023).
 26. Wordwall. URL: <https://wordwall.net/> (дата звернення: 23.02.2023).

REFERENCES

1. Borynshtein Ye. (2004) Sotsiokulturni osoblyvosti movnoi osobystosti [Sociocultural features of linguistic personality]. *Sotsialna psykholohiia*, Vol. 5 (7). PP. 63–72.
2. Vdovtsova S. (2018) Problemy rozvytku movnoi osvity v umovakh hlobalizatsii [Problems of language education development in the context of globalization]. Kyiv: Vydavnytstvo “Akademiia”. 244 p.
3. Dihtiar O. Yu. (2019) Problemy dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov u vuzi [Problems of distance learning of foreign languages at the university]. *Svit nauky, kultury, osvity*. Vol. 1 (74). PP. 356–357.
4. Kaniuk O. (2022) Osnovni perevahy ta nedoliky vyvchennia inozemnoi movy studentamy nemovnykh spetsialnostei v umovakh dystantsiinoi osvity [The main advantages and disadvantages of learning a foreign language by students of non-linguistic specialties in the conditions of distance education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych: Helvetyka. Vol. 50. PP. 296–303.

5. Kashyna O. (2019) Kurs leksii z metodyky vykladannia anhliiskoi movy [Course of lectures on methods of teaching English]. Kyiv : Krok. 312 p.

6. Kytchenko A. S. (2018) Vykorystannia internet-resursiv pry vyvchenni anhlmovnoi leksyky [The use of Internet resources in the study of English vocabulary]. *Vykorystannia modeli zmishanoho navchannia pry vykladanni inozemnykh mov: tezy dopovidei*. Kyiv : Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t. PP. 53–55.

7. Kovalenko A. (2021) Dystantsiine navchannia inozemnoi movy za umov pandemii: spetsyfika form i metodiv roboty [Distance learning of a foreign language during a pandemic: specifics of forms and methods of work]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vol. 35. T. 3. PP. 250–255

8. Koval I. (2018) Problemy vyvchennia anhliiskoi movy v konteksti individualizatsii navchannia [Problems of learning English in the context of individualization of learning]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, № 175. P. 32–37.

9. Kolomiets I. (2018) Problemy pedahohichnoho zabezpechennia kulturolohichnoi skladovoi v osvithomu protsesi [Problems of pedagogical support of the cultural component in the educational process]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, № 8. P. 213–220.

10. Martyniuk A. M. (2020) Movna osvita v umovakh hlobalizatsii: vyklyky ta perspektyvy [Language education in the context of globalization: challenges and prospects]. Kyiv : Vydavnytstvo “In Yure”. 240 p.

11. Melnyk N. M. (2021) Teoretychnyi aspekt vplyvu dystantsiinoho navchannia na formuvannia inshomovnoi movlennievoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnostei [Theoretical aspect of the influence of distance learning on the formation of foreign language speech competence of students of non-language specialties. *Transcarpathian Philological Studies*]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Uzhhorod. Available at: [http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua / archive / 18 / 24. pdf](http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/18/24.pdf) (accessed 23 February 2023).

12. Nikolaieva S. V., Vovk O. V. (2014) Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnoi movy v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv [Innovative technologies of teaching a foreign language in the professional training of future specialists]. Kyiv: Akademiia. 240 p.

13. Polonska T. K. (2014) Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v navchanni inozemnykh mov uchniv profilnoi shkoly [Implementation of the competence approach in teaching foreign

languages to students of a specialized school]. *Pedahohika i psykholohiia*. Vol. 3. PP. 76–80.

14. Sotnykov A. V. (2012) Skladovi komponenty movnoi osobystosti v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii [Components of linguistic personality in the context of intercultural communication]. *Linhvistyka KhKhI stolittia: novi doslidzhennia i perspektyvy*. PP. 267–271.

15. Yakovlieva M. L. (2018) Suchasni tendentsii v navchanni inozemnykh mov studentiv vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Modern trends in teaching foreign languages to students of higher technical educational institutions]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vol. 4 (2). PP. 36–39.

16. Adams J. (2008) E-learning offer myriad opportunities for rapid talent development. *T+D*. P. 69–73.

17. Gerha Gerhart N. (2017) Technology addiction: How social network sites impact our lives. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*. Vol. 20. PP. 179–194.

18. Ismail Fayed. Moodle as a Supporting VLE in ESL Secondary Education. Available at: <http://elexforum.hbmeu.ac.ae/Moodle.pdf>. 2 (accessed 23 February 2023).

19. Kahoot! Available at: <https://kahoot.com/> (accessed 23 February 2023).

20. LearningApps. Available at: <https://learningapps.org/> (accessed 23 February 2023).

21. Metaari's Learning Technology Research Taxonomy. Research Methodology, Product Definitions and Licensing Model. Metaari advanced learning technology research. (2017). 60 p.

22. ProProfs. Available at: <https://www.proprofs.com/> (accessed 23 February 2023).

23. Sabat S. (2020) MyEnglishlab as an effective component of blended learning approach in English language teaching. *Molodyi vchenyi*. Vol. 3 (79). PP. 158–162.

24. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (2011). Paris: UNESCO. 68 p.

25. Vymetalkova D., Milkova E. (2019) Experimental Verification of Effectiveness of English Language Teaching Using MyEnglishLab. Available at: <https://www.mdpi.com/journal/sustainability/> (accessed 23 February 2023).

26. Wordwall. Available at: <https://wordwall.net/> (accessed 23 February 2023).

УДК [373.55.016:811.111]:[81'23:81'246]

Т. С. Гарлицька

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської мови
з методикою викладання*

taustruk@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-43601282>

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

1. ВСТУП. У сучасному суспільстві, яке динамічно розвивається, знання іноземних мов стало гострою необхідністю в багатьох царинах професійної діяльності індивідів. Завдяки глобалізації міжнародних контактів, інтегрування України у світове співтовариство зростає важливість навчання іноземної мови як засобу міжкультурного й міжособистісного спілкування.

В умовах актуалізації крос-культурності в освіті для індивіда необхідне формування навичок взаємодії, незалежно від раси, національності, етнічної приналежності. Метою формування міжкультурної компетентності в учнів та учениць є “досягнення такого рівня мовної особистості, яка дозволяє їй вийти за межі особистої культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи особистої культурної ідентичності, тобто “чужа” культура має бути залучена в реальний життєвий процес учня через розширення меж його індивідуального міжкультурного досвіду” [2: 36].

Культура опосередковує розвиток певних психічних функцій і визначає особливості поведінки індивіда. За таких обставин розвиток міжкультурної

компетентності як специфічної особистісної властивості пов'язаний з наявністю в самій культурі імпульсів, які сприяють цьому. Психологічні умови реалізації міжкультурної компетентності розглядали З. Бакум, І. Дирда, І. Дроздова, Е. Івашкевич, К. Кушнер, К. Ліунг, Т. Харлі, А. Шамне й ін.

2. МЕТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ полягає у визначенні психологічних та психолінгвістичних чинників формування міжкультурної компетентності в учнів та учениць профільної школи в процесі навчання англійської мови.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. Сучасні вимоги освітнього простору України спрямовані на виховання фахівця нового рівня – суб'єкта полікультурного суспільства. За переконанням З. Бакум та С. Костюк [1: 83; 7: 73], така позиція вимагає навичок досвіду позитивної культурної взаємодії, толерантного ставлення до представників інших культур, урахування розбіжностей у сприйнятті світу, умінь оперувати знаннями, інтерпретації фактів, подій, поведінки з позиції як своєї, так і чужої культури.

Основним критерієм освітніх трансформацій повинно бути орієнтування на європейський досвід з урахуванням ментальних та історичних українських реалій. Окрім того, необхідно апелювати до нормативно-правових документів, які регулюють систему мовної освіти (Закон України “Про загальну середню освіту”, Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття”, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державний освітній стандарт з іноземної мови, Державна програма “Вчитель”, Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя).

Відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи [18] ключові

компетентності освіти, які необхідно формувати впродовж життя, передбачають: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математичну, фундаментальну природничо-наукову і технічну компетентності; 4) цифрову компетентність; 5) навчальну; 6) міжособистісну, міжкультурну, соціальну й громадянську компетентності; 7) почуття ініціативи та підприємництва; 8) культурну обізнаність і вираження. З огляду на це постає необхідність формування міжкультурної компетентності.

Оскільки сучасне навчання англійської мови тісно пов'язане з поширенням ідей глобальної культури, слушною є думка Е. Івашкевича [21: 88] про те, що відповідне використання англійської мови в соціальному контексті вимагає від учня й учениці не лише знання того, “що сказати”, але й також “як” та “коли сказати”. Немає сумніву, що володіння двома чи більше мовами збагачує особистість не лише додатковими знаннями про інші культури, але й здатністю розуміти і бути толерантними з представниками цих культур. Тобто розвиток культури міжособистісного спілкування є необхідним складником процесу навчання іноземних мов. Необхідність формування у здобувачів та здобувачок освіти міжкультурної компетентності можна обґрунтувати також збільшенням їхніх контактів із представниками інших культур (скажімо, через інтернет, за безпосереднього спілкування з носіями іноземних мов тощо).

Навчання іноземної мови як профільного предмета здійснюється за двома напрямками: у старших класах філологічного орієнтування (9–11 класи) та у спеціальній профільній школі, що унормовано такими документами, як Закон України “Про загальну середню освіту”, положеннями Концепції змісту навчання іноземної мови, Концепції профільного навчання в старшій школі.

Профілізація іноземної мови зумовлює розширення і поглиблення змісту її навчання. За своїми кількісними (обсяг) і якісними (глибина) показниками профільний курс значно відрізняється від базового. Щодо кількісних, то, як стверджує В. Редько [10: 51], він повинен містити більше інформації з тем для спілкування, а також може передбачати додаткові відомості з різних сфер іншомовної освіти, а саме: особливості комунікативної поведінки в різних англomовних країнах; лінгвістичні/стилістичні особливості різних жанрів усного й писемного мовлення; переклад як професійно орієнтований засіб і вид мовленнєвої діяльності; літературу, відомості про культуру й історію країн, мова якої вивчається; країнознавчу інформацію.

Якісні показники профільного курсу іноземної мови можуть мати такі особливості: профільно-ситуативне спрямування процесу навчання; використання проектної методики; робота з мовним портфоліо; активне використання різних видів читання; систематична робота з відео/аудіо матеріалами; залучення пошуково-дослідницької діяльності, зокрема різних видів роботи з інтернет-ресурсами; розширення ролі самостійної роботи школярів і школярок, що зумовлена їх творчою діяльністю і пов'язана з іноземною мовою: переклад, творчі письмові роботи, участь у різних, зокрема міжнародних, проєктах тощо.

Змістом навчання іноземної мови старшокласника й старшокласниці, за переконанням Н. Ромашевої [11: 359], повинна також стати іншомовна культура, яка передбачає такі процеси: пізнання культури країни, мова якої вивчається, в діалозі з рідною культурою; розвиток здібностей здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування, навчальну діяльність; виховання патріотизму, інтернаціоналізму, етичної та естетичної культури;

учіння – оволодіння вміннями говоріння, читання, аудіювання, письма як засобами спілкування. Водночас головною функцією іншомовної культури учня повинні стати не стільки пізнання й розуміння іншої культури, скільки його духовне вдосконалення на основі нової культури в її діалозі з рідною мовою.

Т. Полонська [9: 6] зауважує, що оволодіння іноземною мовою орієнтоване не тільки на діяльність і спілкування, тобто на співрозмовника, і не лише на образ світу, тобто на свідомість, але й на особистість учня й учениці. Воно пов'язано з низкою особистісних характеристик, до яких уналежнюють мотивацію, проблему Я-особистісної та групової ідентичності тощо. Чільне місце посідає ставлення людини до мови й позитивна або негативна настанова на мовлення. Тому психолого-педагогічна проблема оволодіння іноземною мовою є багатокomпонентним, інтегральним комплексом, який охоплює практично все розмаїття особистісно-індивідуальних і суб'єктно-діяльсних проявів особистісної активності.

У “Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [6] окреслено шість основних рівнів володіння мовою, які можна вважати розширеною інтерпретацією традиційного поділу на базовий, проміжний і поглиблений: інтродуктивний або “відкриття” – А1; середній або “виживання” – А2; рубіжний – В1; просунутий або “незалежний користувач” – В2; автономний або “ефективна операційна компетенція” – С1; компетентний – С2. Метою профільного навчання іноземної мови є досягнення рівня іншомовної комунікативної компетентності, який тяжіє до рівня навченості В2.

Проаналізувавши праці психологів (В. Ванг, О. Гудима, Я. Логашенко, Л. Троп), доходимо висновку, що у випускників і випускниць профільної школи мають бути сформовані навички іншомовного

міжособистісного спілкування в ситуаціях повсякденного та професійного характеру. Окрім того, вони повинні вміти критично оцінювати свої та чужі погляди, аналізувати різні аспекти взаємодії, аргументувати власну позицію, робити висновки, дискутувати, розвивати толерантність у спілкуванні, поважати культуру народу, мова якого вивчається.

Досягнення такого рівня знань та умінь можливе завдяки створенню відповідних лінгводидактичних засад. Важливо також ураховувати психологічні особливості й проблеми навчання учнів та учениць підліткового віку, зокрема ті, що є важливими в процесі формування міжкультурної компетентності. Необхідно зважати на інтереси вихованців, їх індивідуальні й вікові характеристики, потреби тощо.

Старший шкільний вік, або рання юність, належить до періоду розвитку учнів та учениць від 15 до 18 років. Як стверджують дослідники (Е. Івашкевич, Ж. Дівайлі, Ч. Осгуд), ключовою діяльністю означеного періоду є навчання, зокрема пріоритетними для школярів і школярок стають ті предмети, що мають практичне спрямування. Розширення кола інтересів, посилення свідомого ставлення до навчання стимулюють подальший розвиток пізнавальних процесів. Старшокласники й старшокласниці вміють керувати своїм сприйняттям, пам'яттю, уявою, мисленням; пильність стає більш цілеспрямованою; удосконалюється здатність переключати та розподіляти увагу тощо.

Формування міжкультурної компетентності старшокласників і старшокласниць відбувається на тлі психологічних новоутворень цього вікового періоду. Так, потреба бути і вважатися дорослими, що є провідною в ранній юності, спонукає індивідів долучатися до діяльності дорослих. Цей процес є неминучим в умовах міжкультурної взаємодії. Окрім того, під час означеного діалогу відбувається

розвиток самосвідомості старшокласника й старшокласниці, оскільки він прагне виражати свої думки та давати власну оцінку подіям і явищам.

Також, на думку науковців (Г. Гінзбург, Д. Колман, Н. Спиця-Оріщенко), у процесі міжкультурного спілкування учень може порівнювати себе з юнаками, які належать до інших культур, і пізнавати себе на основі цього порівняння. Відповідно відбувається формування самооцінки індивіда. Період ранньої юності характеризується розвитком рефлексії, що виражається в умінні школяра і школярки усвідомлювати наслідки своєї діяльності, аргументувати та обґрунтовувати її.

У перебігу комунікації простежується формування стійких емоційних переживань учня, який перебуває в міжкультурному колективі, відбувається усвідомлення дружби між народами як необхідного елементу сучасного життя, формується впевненість у собі.

Розвиток нових мотивів навчання також є одним із провідних психологічних новоутворень старшокласників і старшокласниць. Важливим чинником, який сприяє мотивації учнів та учениць і вважається особливістю профільного навчання, є застосування нових інформаційних технологій. Підтримуємо думку Т. Полонської [9: 11] про те, що сьогодні ставляться завдання комплексного використання технічних засобів навчання, переходу від репродуктивних форм навчальної діяльності до самостійних, пошуково-дослідницьких видів роботи, переакцентування на аналітичний компонент навчальної діяльності, формування комунікативної культури учнів та учениць і розвиток умінь роботи з різними типами інформації.

Як відомо, профільне навчання є засобом диференціації та індивідуалізації учнів та учениць, тому воно вимагає реалізації особистісно орієнтованого

підходу, який на сучасному етапі реформування освіти відповідає вимогам суспільства та є одним із найнефективніших. Орієнтування на особистість учня визначає сучасну концепцію освіти. Саме мова є інструментом проникнення у світову культуру й усвідомлення своєї національно-культурної належності, формування особистості та соціальної взаємодії.

Неминучими в сучасному світі є процеси глобалізації, які супроводжуються негативними тенденціями: зростанням міжетнічної, міжконфесійної і міжкультурної напруги, що призводить до виникнення відкритих конфліктів. Однак такі суперечності навколишнього світу лише підсилюють необхідність формування та розвитку міжкультурної компетентності, яка є одним із засобів розв'язання міжкультурних колізій.

Для досягнення гармонійної взаємодії необхідна підтримка міжкультурного діалогу, який передбачає відкритий, заснований на повазі обмін думками між представниками різних етнічних, релігійних, мовних груп. Із психологічного погляду, як слушно зауважує Т. Петіґрю [26], ці процеси можна пояснити через теорію контакту, згідно з якою напруження та ворожість значно знижуються за наявності активної взаємодії між членами групи, зокрема роботи для досягнення спільної мети, а не конкуренції. Окрім того, така взаємодія стає більш ефективною, якщо вона довготривала і в подальшому набуває характеристик співробітництва.

У психолінгвістиці виокремлюють кілька моделей міжкультурної компетентності та їх класифікацій: номенклатурні, структурні, каузальні, адаптаційні, ко-орієнтаційні, динамічні тощо. Однак однією з найсучасніших та найбільш запитаних є “Модель розвитку міжкультурної сенситивності” М. Беннета [16]. Ця модель передбачає шість етапів, які ілюструють процес розвитку міжкультурної

сенситивності – чутливості до міжкультурних подій та явищ: три етноцентричні (заперечення відмінностей, захист, мініманізація відмінностей) та три етнорелятивістські (прийняття відмінностей, адаптація та інтеграція).

На основі моделі М. Беннета зарубіжні й вітчизняні науковці виокремлюють три групи чинників міжкультурної компетентності: соціокультурні, групові та особистісні (В. Бакіров, І. Поклад, Е. Рейд, М. Хаммер, Н. Чернуха). До соціокультурних уналежнюють тип міського середовища (чим більш культурно різноманітне соціальне середовище, тим вища міжкультурна сенситивність); спрямованість та рівень освіти (гуманітарне спрямування навчання більшою мірою сприяє підвищенню міжкультурної сенситивності, порівняно з математичним); етнічна приналежність; досвід міжкультурної взаємодії та трудова діяльність у позаурочний час [20].

Важливим є також вплив групових чинників на формування міжкультурної компетентності. Так, у монокультурних групах простежується більше зростання міжкультурної компетентності, зниження опозиційних реакцій, виражене почуття захищеності. У полікультурній групі формування міжкультурної компетентності відбувається плавніше, зростає прагнення до покращення взаємовідносин між представниками різних культур, підвищується мотивація міжкультурного спілкування, зростає впевненість у собі, виникає гордість від належності до своєї культури, помітно посилюється емоційний компонент міжкультурної компетентності [28].

Неабияку увагу дослідників привертають особистісні чинники, пов'язані з проявом, формуванням і розвитком міжкультурної компетентності. У зарубіжних дослідженнях (Р. Бергі, П. Коста, М. Крейг) серед особистісних предикатів

міжкультурної компетентності зазвичай розглядають чинники “Великої п’ятірки”: нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, згода та доброчесність.

Науковці доводять, що такі особистісні риси, як нейротизм, екстраверсія, емоційна стабільність, орієнтування на зовнішній світ, допитливість щодо інших культур забезпечують більш адаптивну поведінку в міжкультурному контексті. Такі риси, як доброчесність та відкритість досвіду тісно пов’язані з культурним інтелектом, зі здатністю помічати культурні відмінності, ураховувати їх у процесі взаємодії [15: 4].

Однак, незважаючи на переваги, зокрема чіткість і простоту структури, повноту виокремлених рис, культурну універсальність, у вітчизняних дослідженнях особистісні чинники “Великої п’ятірки” дещо обмежено розглянуто в контексті міжкультурної компетентності.

Однією з основних особистісних характеристик, пов’язаних із формуванням міжкультурної компетентності, у вітчизняній науці вважають пристосування особистості до іншомовних і культурних норм. Так, умови, види й етапи міжкультурної адаптації розглядали у своїх працях З. Бакум, І. Бех, І. Дирда, І. Дроздова, І. Сладких, А. Шамне й ін.

Наголошуючи на необхідності розвитку здібностей учів до міжкультурної взаємодії, науковці пропонують розподіляти процес міжкультурної адаптації на чотири етапи: 1) асиміляція (повна або часткова втрата початкового стану); 2) акультурація (уподібнення та пристосування різних культур); 3) консолідація (виникнення нової більшої єдності на основі менших споріднених спільнот); 4) зближення (взаємопроникнення характеристик різних культурних спільнот за умови збереження здобутків рідної культури) [5: 61].

Близьким до акультурації є поняття “культурний шок”, який вважається одним із бар’єрів, що перешкоджає процесу входження в нове культурне середовище. Уперше означений термін запровадив у науковий обіг К. Оберг [23: 178], вважаючи його станом, який можна порівняти з професійною хворобою, яку люди отримують, коли занурилися в нове іншомовне середовище.

Автор справедливо зазначає, що культурний шок прискорюється тривогою, що виникає внаслідок утрати всіх знайомих знаків і символів соціального спілкування [23: 177]. Окрім того, дослідник вирізняє певні симптоми, які з’являються при контактуванні із незнайомою культурою: почуття безпорадності та бажання залежати від тих жителів своєї ж національності, які давно перебувають у цій країні; напади гніву через затримки та інші незначні розчарування; відмова вивчати мову цієї країни; надмірний страх бути висміяним чи ошуканим; почуття зневаги в контактуванні з представниками іншої культури; почуття неповноцінності тощо.

З. Бакум [1: 63–65] пропонує виокремлювати психологічні та соціальні чинники, що стоять на заваді навчання іноземної мови й культури. До психологічних авторка відносить занижену самооцінку, негативний попередній досвід навчання іноземної мови, відсутність можливостей для мовної практики, індивідуальні особливості сприйняття та пам’яті, невпевненість у правильному виборі мовних засобів під час комунікації, переживання, пов’язані з невідповідністю очікувань і витрат часу на оволодіння мовою для послуговування у професійній сфері, побоювання труднощів у процесі навчання.

До соціальних чинників дослідниця уналежнює упереджене ставлення носіїв мови до іноземців із країн зі слабо розвиненою економікою, негативне ставлення до іноземної мови, відмінність у культурній

і релігійній сферах, непристосованість індивіда до побутових умов іншомовного середовища, складний період адаптування до кліматичних умов, расову дискримінацію, скрутне економічне становище тощо.

Окрім адаптації, ще однією змістовою основою міжкультурної компетентності є толерантність та емпатія. Емпатія – здатність виконувати роль іншого, уявляючи світ таким, яким його бачить інший, точно прогнозувати мотиви, установки, почуття та потреби іншого [29: 354]. Однак здатність комунікувати емпатично вимагає вивчення певної поведінки та практики, вона не приходить автоматично.

Толерантність – це повага до прав іншої людини, за умови, що вона також поважає ваші права, це свобода від упередженості, засудження та дискримінації. До чинників, які впливають на толерантність, належить рівень етнокультурної компетентності, психологічна готовність до полікультурного діалогу, досвід і навички міжкультурного сприйняття та взаємодії [27: 210]. Зауважимо, що емпатія і толерантність не обмежуються довірливим ставленням до іншої культури, оскільки вони є психологічним базисом для ефективної міжкультурної взаємодії.

Щодо навчання іноземної мови, то однією з її цілей є формування та розвиток позитивної позиції, толерантності та доброзичливості до іншомовної культури. Адже вважається, що ставлення учня до народу й культури країни, мова якої вивчається, визначає, наскільки він буде умотивований вивчати цю мову, наскільки успішним та продуктивним буде це навчання. Важливо сформуванню готовності учнів та учениць до сприйняття іншомовної культури, навчити їх бачити власний етноцентризм і стереотипи [5: 66].

Суттєвими психологічними чинниками, що впливають на формування міжкультурної

компетентності, вважають також інтереси та мотиви діяльності суб'єктів навчання, що доведено у працях таких науковців, як З. Бакум, А. Боднар, Г. Бондар, С. Харп, С. Хіді, Д. Чедере. Пізнавальний інтерес робить процес пізнання захопливим, підвищує темпи й обсяг засвоєння матеріалу та сприяє продуктивному вивченню іноземної мови. Високий рівень пізнавального інтересу виражається через готовність вникати в сутність явищ, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, самостійність у навчанні та вмінні долати труднощі.

Достатньо розлогу характеристику пізнавальному інтересу дає дослідниця А. Боднар [3: 33], яка вважає його надзвичайно складним та вагомим для особистості феноменом, що має багато дефініцій: прояв розумової й емоційної активності; структурний конгломерат, що складається з потреб; вибіркова спрямованість людини, її уваги, думок та помислів; активне емоційно-пізнавальне ставлення людини до світу; своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують активність, свідомість і діяльність людини; специфічне ставлення людини до об'єкта, викликане усвідомленням його значення та емоційною привабливістю.

У будь-якому разі пізнавальний інтерес є свідомим процесом, яким можна керувати і який можна вдосконалювати. У статті важливо виявити ті психологічні чинники формування міжкультурної компетентності, у яких сконцентровано увагу на культурно-мовних відмінностях, можливих наслідках у разі виникнення конфліктів та способах їх ефективного розв'язання. Таким важелем можуть бути лінгвокраїнознавчі інтереси, зокрема інтерес до пізнання національних рис носіїв мови, виявлення соціокультурних розбіжностей, з'ясування мовних особливостей різних варіантів англійської мови.

Усі ці розбіжності й особливості найкраще знаходять своє відображення в мові, зокрема на лексико-фразеологічному рівні. Так, скажімо, надзвичайно важливим аспектом у навчанні англійської мови є необхідність розмежовувати її британський та американський варіанти. Знання цього матеріалу сприяє покращенню пізнавального інтересу в учнів та учениць і допомагає усунути міжкультурні конфлікти. Не варто ігнорувати розбіжності в лексичних одиницях та їх семантичному наповненні в різних варіантах англійської мови (Наприклад: *flat* (брит.) / *apartment* (амер.) – *квартира*, *holiday* (брит.) / *vocation* (амер.) – *відпустка*, *lorry* (брит.) / *truck* (амер.) – *вантажівка*, *litter* (брит.) / *garbage* (амер.) – *сміття*, *pavement* (брит.) / *sidewalk* (амер.) – *тротуар*, *autumn* (брит.) / *fallen* (амер.) – *осінь*). Незважаючи на те, що класичним для вивчення в європейських країнах є британський варіант англійської мови, останнім часом позначився вплив американського. Тому старшокласникам і старшокласницям необхідно усвідомлювати відмінності між цими двома різновидами сучасної англійської мови, що допоможе їм не лише розпізнати національну, регіональну та культурну приналежність мовців, але й усунути більшість міжкультурних непорозумінь, які можуть виникнути.

Також простежуються соціокультурні розбіжності на матеріалі фразеологізмів, які є віддзеркаленням національно-культурної семантики різних народів. Однак, варто пам'ятати, що насиченість фразеологізмів лінгвокраїнознавчою інформацією, з одного боку, зацікавляє аудиторію, урізноманітнює навчальний матеріал, спонукає до пізнання історії та культури країни, мова якої вивчається, а з іншого, – часткова еквівалентність або безеквівалентність фразеологічних одиниць під час перекладу створює нездоланні бар'єри адекватного сприйняття інформації [1: 72].

Так, наприклад, англійський фразеологізм *my little finger told me that* (досл. *Мій маленький палець сказав мені це*) має такі українські еквіваленти: *сорока на хвості принесла, земля слухами повниться*; англ. *To kill two birds with a stone* (досл. *Убити двох птахів одним каменем*) – укр. *Одним пострілом двох зайців убити*; англ. *As naked as a worm* (досл. *Голий, як хробак*) – укр. *У чому мати народила*. Такі розбіжності в перекладі є віддзеркаленням різного світосприйняття окремими народами; вони дозволяють простежити не лише мовні, але й соціально-історичні, культурні, світоглядні відмінності різних етносів.

Ж. Дівайлі [19: 169] вважає, що розвиток пізнавального інтересу старшокласників і старшокласниць неможливий без урахування їх особистісних якостей, а саме: екстра- / інтроверсія, нейротизм / емоційна стабільність, сумлінність / недбалість, привітність / антагонізм, відкритість / закритість до нового досвіду.

Так, низька вегетативна збудженість екстравертів і нечутливість до сигналів покарання роблять їх більш стресостійкими, тоді як інтроверти частіше схильні до стресів та депресій, особливо в іншомовному оточенні. Окрім того, однією з граней екстраверсії є прийняття ризику, що може бути пов'язане з оптимізмом та впевненістю в собі. Така поведінка робить екстравертів менш схильними до страху опинитися в невідомому мовному середовищі та припуститися помилок.

Учні й учениці з високим рівнем нейротизму зазвичай відчувають себе більш напруженими, нервовими, нестабільними, незадоволеними під час спілкування з іншими. А тих, хто має низький рівень нейротизму, можна охарактеризувати як спокійних, задоволених і неемоційних.

Відкритість до досвіду охоплює аспекти інтелектуальної цікавості, творчості, уяви та

естетичної чуттєвості. Тому особи з означеною особливістю мають більшу схильність до участі в інтелектуально стимулювальній діяльності, яка спонукає до вищої обізнаності.

За словами Ж. Дівайлі [19: 172], у процесі розвитку пізнавального інтересу старшокласників і старшокласниць важливо також урахувати тип їхнього темпераменту. Оскільки сангвінік – це продуктивний діяч лише тоді, коли є безліч цікавих справ, у інших випадках йому стає нудно і він утрачає інтерес до спілкування. Холерики, наприклад, зі своєю нестійкою та нестриманою реакцією на зовнішній вплив можуть виявляти особливий ентузіазм у справі, якою вони захоплені. Їх постійно потрібно зацікавлювати новими темами, людьми, ідеями тощо. Флегматик, навпаки, є досить урівноваженим та працездатним, однак він не може швидко реагувати в нових мовних ситуаціях. У меланхоліків досить нестійка нервова система та слабкість до подразників, тому в стресових ситуаціях результати його діяльності будуть нижчими, у порівнянні зі звичними для нього обставинами.

Учитель постійно повинен бути готовим до того, що група – це різні типи темпераменту, тому для залучення всього класу необхідно постійно підтримувати інтерес та активну атмосферу на уроці. Це можливо зробити, коли змінювати види діяльності та приділяти увагу й надавати допомогу меланхолікам і флегматикам.

Поряд із пізнавальним інтересом ще одним психологічним чинником формування міжкультурної компетентності є мотив. Якщо пізнавальний інтерес можна назвати когнітивною машиною, яка генерує знання про довкілля, то мотивація – це те, що заводить цю машину, це її швидкість, напрям та наполегливість [20]. Мотивація виникає через потребу досягнення мети у поєднанні з інтересом до майбутнього фаху.

За переконаннями В. Семиченко [12], мотиви поділяють на потенційні й актуальні. У процесі діяльності, спілкування, пізнання потенційні мотиви активності людини переходять в актуальні, тобто потреба стає установкою, наміри – діями, стосунки – вчинками, а плани – діяльністю. В. Апельт [13] класифікує мотиви на пізнавальні, комунікативні, соціальні, мотиви самореалізації (створені для навчання). М. Греб [4: 117] зазначає, що провідними мотивами учнів та учениць є пізнавальний, професійний, особистого престижу та утилітарно-прагматичний (отримання диплома).

Щодо мотивації в навчанні іноземної мови, то дослідники виокремлюють складники, які впливають на її формування: 1) ставлення (до спільноти, яка навчається); 2) віра в себе (очікування щодо досягнення свого успіху, самоефективності та тривоги); 3) мета (усвідомлена ясність і релевантність цілей як причин навчання); 4) залучення (рівень, якого учень активно досягає в процесі навчання мови); 5) підтримка навколишніх (рівень підтримки вчителя й однолітків, а також інтегрування культурної та позакласної підтримки в навчальний досвід); 6) особистісні характеристики (здібності, вік, стать, попередній досвід у навчанні мови) [24]. Відповідно, ефективне засвоєння мови є результатом узаємодії когнітивного механізму, мотивації та умов середовища.

А. Будіанто [17: 65] дає вчителям англійської мови деякі поради щодо формування мотивації у старшокласників і старшокласниць. Серед них автор виокремлює такі: 1) звільнення від страху (учні й учениці не повинні соромитися, якщо в процесі спілкування з іноземцями вони припускаються помилок у вимові чи граматиці); 2) розуміння (необхідно враховувати соціально-економічний, культурний та емоційний стан учнів та учениць, щоб

допомогти їм зберігати віру в себе); 3) досвід (необхідно залучати здобувачів та здобувачок до різних видів діяльності, щоб задовольнити їхні потреби в навчанні, спілкуванні, виборі тощо); 4) ставлення (учителю необхідно на власному прикладі продемонструвати шанобливе ставлення до кожного з вихованців, щоб сформувати в них відповідні взаємини з представниками інших культур); 5) належність (обов'язково повинні відчувати свою приналежність до групи, навчатися приймати чужі думки та колективно розв'язувати поставлені питання); 6) досягнення й актуалізація (необхідно вдосконалювати набуті вміння й навички учнів та учениць і обов'язково давати відгук щодо їхніх ідей, винагороджувати їхні досягнення); 7) індивідуалізація (ураховувати індивідуальні особливості кожного учня: швидкість сприйняття та засвоєння інформації, пам'ять, уміння правильно реагувати, комунікувати з іноземцями в різних життєвих ситуаціях тощо); 8) успіх (у процесі міжкультурного спілкування учні й учениці повинні відчувати невеликі проміжні успіхи, що мотивує їх продовжувати працювати для досягнення більш глобальної мети).

Поміж основних видів мотивації розрізняють зовнішню і внутрішню. Зовнішня мотивація перебуває під впливом потреб суспільств (наприклад, бажання учня й учениці взяти участь у міжнародному форумі молоді), а внутрішня зумовлена самим процесом оволодіння іноземною мовою (одержання задоволення від спілкування з однолітками з інших країн) [9: 18].

Досліджуючи мотивацію міжкультурної комунікації, С. Аткинз [14: 720] витлумачує її як сукупність почуттів, намірів, потреб і приводів, пов'язаних з очікуванням або фактичним залученням до міжкультурної комунікації. Автор узагальнює, що

основними складниками мотивації є занепокоєння, довіра й самоефективність. Тривога, викликана невизначеністю через відсутність обізнаності з поведінковими правилами в чужому середовищі, звужує фокус уваги та сприяє етноцентризму. Щодо довіри, то люди із більш довірливим ставленням почуваються безпечніше і можуть зосередитися на результаті їхньої взаємодії з іноземцями.

Самоефективність – це здатність особистості проєктувати себе на успіх у складних ситуаціях. Індивіди, які за межами своєї країни прагнуть проявитися, незважаючи на невизначеність, когнітивний дисонанс і негаразди, повинні бути обрані для міжнародних доручень, оскільки саме ці особи мають вищий рівень очікувань на успіх у соціальному та професійному контекстах.

Доцільною, з нашого погляду, є система характеристик основних компонентів мотивації, запропонована С. Аткинзом [14: 724], оскільки вона презентує не лише її позитивні, але й негативні аспекти. Означені характеристики подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Ключові компоненти мотивації міжкультурної компетентності та їх характеристики

Занепокоєння	Довіра	Самоефективність
– випереджувальне коригування; – культурні особливості викликають невизначеність і тривогу; – страхи перед особистими загрозами, фізичними ушкодженнями,	– позитивні очікування від результатів винагороди; – підсвідоме мотивування для взаємодії та побудови відносин; – потреба збільшувати передбачуваність та надійність;	– віра в досягнення високого рівня; – оцінювання складності та важливості кожної ситуації; – вибір ситуацій, у яких можливо передбачити успіх; – безпосередній вплив на поведінку виконання,

поганою репутацією у групі та поза нею обмежують спілкування; – природна допитливість спонукає до інформаційно- пошукової діяльності для керування тривогою	– динамічний та циклічний процес; – взаємна довіра у формуванні міжкультурної компетентності	наполегливість і визначення цілей; – життєвий досвід
---	---	--

Варто зауважити, що поміж визначених складників найменше увагу зосереджено на показниках статі, віку та здібностей, що, на думку К. Кехла та Дж. Морріса, є великою помилкою. Адже наявність статевих відмінностей у прояві міжкультурної компетентності може бути пов'язана зі специфікою емоційної сфери в чоловіків і жінок, з особливостями гендерних ролей у комунікативній поведінці. Дослідники стверджують, що через більшу емоційність жінки чутливіші до впливу навчання в інших країнах, порівняно з чоловіками, оскільки їх мислення стає глобальнішим, вони є більш чутливими до міжкультурних відмінностей, мають більш виражену здатність до емпатії тощо [22]. З іншого боку, деякі показники міжкультурної ефективності, зокрема розслабленість під час взаємодії, керування взаємодією, вищі в чоловіків [30].

Відповідно до вікового показника особливостями міжкультурної компетентності в юнацькому віці є суперечності та контрасти складників її структури. Так, одночасно є такі чинники, як “емоційна зрілість” та “агресивність”, “невпевненість у собі” та “адаптація”, “етнічна толерантність” і “байдужість”, що може викликати бажання вивчати іноземну мову й культуру і, навпаки, спричинити міжкультурні

бар'єри. “Основним чинником і передумовою мотиваційного складника засвоєння суб'єктом освітнього процесу лексичних і фразеологічних відомостей є бажання належно підготуватися до майбутньої професійної діяльності, а також зацікавленість навчальною інформацією” [4: 19]. З огляду на це завдання вчителя полягає в тому, щоб створити сприятливі умови, дібрати такі форми та методи роботи, які мотивували б учнів та учениць, навчили їх не боятися труднощів, уможливили розуміння, що всі психологічні рівні перетину з іноземною культурою (психологічні труднощі, неприйняття, критична стадія, адаптація) є нормальним явищем, а для їх подолання необхідні знання та практичні навички.

Щодо такого показника, як здібності, то в цьому дослідженні найбільш цікавим для нас є мовний потенціал. Ще в 60-і роки ХХ ст. Ч. Осгуд [25] ототожнював мовні здібності з мовленнєвим вродженим характером, із системою фільтрів, які опосередковують мовленнєву поведінку. Такі фільтри затримують і перетворюють мовленнєвий стимул і мовленнєву реакцію. На рівні рецепції мовленнєві стимули перекодовуються в нервові імпульси, які пізніше утворюють максимально можливу перцептуальну єдність – на рівні інтеграції. На рівні репрезентації така єдність асоціюється з позамовленнєвими стимулами і набуває чогось на зразок значення.

Однак зауважимо, якщо в учня є генетична схильність до мови, джерелом мовного розвитку є не лише вроджена схема, а й діяльність та правила цієї діяльності, тобто усі навички та вміння, які він отримує в процесі соціальної та міжкультурної взаємодії.

Поміж компонентів мовної здібності людини найактуальнішими є ті, що пов'язані з лексикою й

фразеологією, а саме: вміння сприймати на слух повний спектр лексичного розмаїття іноземного мовлення; здібність ідентифікувати нові слова та вирази і пов'язувати їх із референтами; здатність застосовувати правильні значення слів відповідно до контексту; уміння застосовувати правила до тих слів, які є винятками з правил; здібність влучно послуговуватися фразеологізмами, не порушуючи мовно-культурних та етичних норм; уміння використовувати виражальні засоби та стилістичні прийоми згідно зі стилем мовлення та ситуацією; здатність пристосовувати свої повідомлення відповідно до віку і передбачуваних знань слухача тощо.

Слушною є думка Н. Крейдун [8: 70] про те, що варто зважати не лише на розвиток загальних розумових здібностей, але й на особливості соціального й емоційного інтелекту старшокласників і старшокласниць. За словами авторки, емоційний інтелект – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу й синтезу. Особистість із високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміє свої емоції й почуття інших людей, може керувати своєю емоційною цариною, і тому в суспільстві її поведінка більш адаптивна й індивід легше домагається своєї мети у взаємодії з навколишніми.

Соціальний інтелект – це певна інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації; він забезпечує адекватність й ефективність міжособистісної взаємодії, поєднує й регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів [8: 71].

З огляду на сказане емоційний інтелект більш розвинений у хлопців, ніж у дівчат, і вони краще вміють керувати своїми емоціями. Однак дівчатам

легше вдається розпізнавати емоції інших людей, що свідчить про вищий рівень емпатії. Рівень соціального інтелекту у старшокласників обох статей є низьким, що пояснюється особливостями юнацького віку. Адже в цей період індивід має проблеми в розумінні і прогнозуванні своєї поведінки, що ускладнює взаємовідносини з наколишніми.

4. ВИСНОВКИ. Отже, розвиток культури міжособистісного спілкування є необхідним складником процесу навчання іноземних мов. Випускники профільної школи з поглибленим вивченням англійської мови зобов'язані мати навички іншомовного міжособистісного спілкування в побутових та професійних ситуаціях.

Важливо також ураховувати психологічні особливості й проблеми навчання учнів підліткового віку, зокрема ті, що є визначними в процесі формування міжкультурної компетентності. Необхідно зважати на інтереси учнів та учениць, їхні індивідуальні й вікові характеристики, потреби тощо. Найбільшу увагу дослідників привертають особистісні чинники, пов'язані з проявом, формуванням і розвитком міжкультурної компетентності.

Однією з цілей навчання іноземної мови є формування та розвиток позитивного ставлення, толерантності та доброзичливості до іншомовної культури. Психологічні та психолінгвістичні чинники (адаптація, толерантність, пізнавальний інтерес, мотиви навчальної діяльності, особистісні якості) є надзвичайно важливими для реалізації міжкультурної компетентності, оскільки їх урахування допомагає дібрати необхідний матеріал, методи та форми навчання англійської мови, зокрема лексики й фразеології, які відповідають потребам учнів та учениць і сприяють кращому засвоєнню інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2019. 288 с.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Боднар А. Я. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. *Наукові записки НаУКМА. Сер. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2014. Т. 162. С. 32–38.
4. Греб М. М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Бердянський нац. пед. ун-т. Бердянськ, 2017. 502 с.
5. Дирда І. А. Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кривий Ріг, 2019. 253 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
7. Костюк С. С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2018. 292 с.
8. Крейдун Н. П., Прядко Н. В. Про деякі психологічні особливості старшокласників. *Вісник Харківського національного університету. Сер. Психологія*. 2011. № 959. С. 70–75.
9. Полонська Т. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи. Київ: Педагогічна думка, 2014. 80 с.
10. Редько В. Концепція змісту навчання іноземної мови у старшій школі. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 50–53.
11. Ромашева Н. В. Особистісно орієнтована освіта в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 52. С. 357–361.
12. Семиченко В. Проблеми мотивації поведінки і діяльності людини : модульний курс психології. Модуль “спрямованість”: (лекції, практичні заняття, завдання для самостійної роботи). Київ : Миленіум, 2004. 521 с.
13. Apelt W. *Motivation und Fremdsprachemmerterrient*. Leipzig : VEB Verlag Enzyklopadie, 1981. 276 p.

14. Atkins S., Walters L., Hill L. The Intercultural communication motivation scale: An instrument to assess motivational training needs of candidates for international assignments. *Human Resource Management*. 2009. Vol. 48. No. 5. pp. 717–744.

15. Bagby R., Widiger T. Five Factor Model personality disorder scales: An introduction to a special section on assessment of maladaptive variants of the five factor model. *Psychological Assessment*. 2018. Vol. 30 (1). pp. 1–9.

16. Bennett M. J. Towards Ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience* / ed. by M. Paige. Yarmouth : ME, 1993. pp. 21–71.

17. Budianto L. Students' Psychological Factors in SLA: A Dilemma for Teachers of English. *LINGUA. Jurnal Ilmu bahasa dan Sastra*. 2010. Vol. 5. № 1. pp. 62–68.

18. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2018. Vol. 4 No. 6. pp. 189 (1–13). URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&from=EN> (дата звернення: 29.01.2023).

19. Dewaele J. Learner-internal psychological factors. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics* / ed. by J. Herschensohn. and M. Young-Scholten. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012. pp. 159–179.

20. Hammer M. The intercultural development inventory. *Contemporary Leadership and Intercultural Competence*. 2009. Ch.16. pp. 203-218.

21. Ivashkevych E., Hudyma O. Psychological Ways of the Development of Intercultural Competence of Pupils in the Field of “Foreign Language Education” (according to the Experience of Education in Foreign Countries). *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 49. С. 84–105.

22. Kehl K., Morris J. Differences in global-mindedness between short-term and semester-long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2007–2008. Vol. 15. pp. 67–79.

23. Oberg, K. Cultural Shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960. Vol. 7. pp. 177–182.

24. Oxford R., Shearin J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*. 1994. Issue 78. pp. 12–28.

25. Osgood Ch. E. Psycholinguistics. *Psychology: a study of a Science* / ed. by S. Koch. V.6. New York, 1963. 837 p.

26. Pettigrew T., Tropp L. When groups meet: The dynamics of intergroup contact. New York : Psychology Press, 2012. 320 p.

27. Pochebut L., Logashenko Y. An intercultural sensitivity as a professional trait of specialists of humanitarian sphere. *Society, Integration, Education* : Proceeding of the International Scientific Conference, May 23-24. 2014. Rėzekne: Rėzeknes Augstskola, 2014. Vol. 1. pp. 207–216.

28. Reid E. Models of intercultural competences in practice. *International Journal of language and linguistics*. 2013. Vol. 1. No 2. pp. 44–53.

29. Samovar L. A., Porter R. E., McDaniel E. R. Communication between cultures. Los Angeles : Cengage Learning, 2010. 483 p. URL : <http://course.sdu.edu.cn/Download/6a200514-34ca-4ab0-b25b-053cae8ea852.pdf>

30. Wang W. L., Ching G. S. The role of personality and intercultural effectiveness towards study abroad academic and social activities. *International Journal of Research Studies in Psychology*. 2015. October. Vol. 4. No 4. pp. 13–27.

REFERENCES

1. Bakum Z. P., Palchykova O. O., Kostiuk S. S. Navchannia inozemnykh mov: kros-kulturnyi pidkhid. Ternopil: FOP Osadtsa Yu. V., 2019. 288 s.

2. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s.

3. Bodnar A. Ya. Shliakhy formuvannia piznavalnoho interesu osobystosti v protsesi profesiinoho samovyznachennia. Naukovi zapysky NaUKMA. Ser. Pedahohichni, psykhohichni nauky ta sotsialna robota. 2014.

4. Hreb M. M. Teoretyko-metodychni zasady navchannia leksykolohii ta frazeolohii maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Berdianskyi nats. ped. un-t. Berdiansk, 2017. 502 s.

5. Dyrda I. A. Rozvytok polikulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv na osnovnomu etapi navchannia ukrainskoi movy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Kryvyi Rih, 2019. 253 s.

6. Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / nauk. red. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit, 2003. 273 s.

7. Kostiuk S. S. Rozvytok kompetentnosti mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv na osnovnomu etapi navchannia

ukrainskoi movy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Kyiv, 2018. 292 s.

8. Kreidun N. P., Priadko N. V. Pro deiaki psykholohichni osoblyvosti starshoklasnykiv. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Ser. Psykholohiia. 2011. № 959. S. 70–75.

9. Polonska T. Profiline navchannia inozemnoi movy uchniv starshoi shkoly. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2014. 80 s.

10. Redko V. Kontseptsiiia zmistu navchannia inozemnoi movy u starshii shkoli. Ridna shkola. 2013. № 8–9. S. 50–53.

11. Romasheva N. V. Osobystisno orientovana osvita v pidhotovtsi maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. Pedahohichni nauky. 2009. Vyp. 52. S. 357–361.

12. Semychenko V. Problemy motyvatsii povedinky i diialnosti liudyny : modulnyi kurs psykholohii. Modul “spriamovanist”: (lektsii, praktychni zaniattia, zavdannia dlia samostiinoi roboty). Kyiv : Mylenium, 2004. 521 s.

13. Apelt W. Motioation und Fremdsprachemmterrient. Leipzig : VEB Verlag Enzyklopadie, 1981. 276 p.

14. Atkins S., Walters L., Hill L. The Intercultural communication motivation scale: An instrument to assess motivational training needs of candidates for international assignments. *Human Resource Management*. 2009. Vol. 48. No. 5. pp. 717–744.

15. Bagby R., Widiger T. Five Factor Model personality disorder scales: An introduction to a special section on assessment of maladaptive variants of the five factor model. *Psychological Assessment*. 2018. Vol. 30 (1). pp. 1–9.

16. Bennett M. J. Towards Ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience* / ed. by M. Paige. Yarmouth : ME, 1993. pp. 21–71.

17. Budianto L. Students' Psychological Factors in SLA: A Dillema for Teachers of English. *LINGUA. Jurnal Ilmu bahasa dan Sastra*. 2010. Vol. 5. № 1. pp. 62–68.

18. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2018. Vol. 4 No. 6. pp. 189 (1–13). URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&from=EN> (дата звернення: 29.01.23).

19. Dewaele J. Learner-internal psychological factors. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics* / ed. by J. Herschensohn. and M. Young-Scholten. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012. pp. 159–179.

-
20. Hammer M. The intercultural development inventory. *Contemporary Leadership and Intercultural Competence*. 2009. Ch. 16. pp. 203-218.
21. Ivashkevych E., Hudyma O. Psychological Ways of the Development of Intercultural Competence of Pupils in the Field of "Foreign Language Education" (according to the Experience of Education in Foreign Countries). *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 49. С. 84-105.
22. Kehl K., Morris J. Differences in global-mindedness between short-term and semester-long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2007-2008. Vol. 15. pp. 67-79.
23. Oberg, K. Cultural Shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960. Vol. 7. pp. 177-182.
24. Oxford R., Shearin J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*. 1994. Issue 78. pp. 12-28.
25. Osgood Ch. E. Psycholinguistics. *Psychology: a study of a Science* / ed. by S. Koch. V.6. New York, 1963. 837 p.
26. Pettigrew T., Tropp L. When groups meet: The dynamics of intergroup contact. New York : Psychology Press, 2012. 320 p.
27. Pochebut L., Logashenko Y. An intercultural sensitivity as a professional trait of specialists of humanitarian sphere. *Society, Integration, Education* : Proceeding of the International Scientific Conference, May 23-24. 2014. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2014. Vol. 1. pp. 207-216.
28. Reid E. Models of intercultural competences in practice. *International Journal of language and linguistics*. 2013. Vol. 1. № 2. pp. 44-53.
29. Samovar L. A., Porter R. E., McDaniel E. R. Communication between cultures. Los Angeles : Cengage Learning, 2010. 483 p. URL: <http://course.sdu.edu.cn/Download/6a200514-34ca-4ab0-b25b-053cae8ea852.pdf>
30. Wang W. L., Ching G. S. The role of personality and intercultural effectiveness towards study abroad academic and social activities. *International Journal of Research Studies in Psychology*. 2015. October. Vol. 4. No 4. pp. 13-27.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

1. ВСТУП. Реформування освіти України порушує проблему реалізації компетентнісної парадигми в профільній школі під час навчання предметів мовно-літературної галузі та передбачає окреслення шляхів формування визначених чинним законодавством ключових компетентностей у взаємозв'язку з предметними. Навчання англійської мови привертає особливу увагу, оскільки належне володіння нею є однією з необхідних кожній сучасній освіченій людині характеристик задля успішної самореалізації в мультилінгвальному світовому просторі. Однак, попри усталеність означеної концепції в освіті, формування математичної компетентності як ключової в навчанні англійської мови залишається на периферії лінгводидактичних розвідок і потребує ґрунтовного дослідження, оскільки її з'ясовували здебільшого у математичній царині.

2. МЕТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ. Відповідно до окресленої проблематики мета дослідження полягає в обґрунтуванні лінгводидактичних засад формування математичної компетентності учнів і учениць профільної школи.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. Важливим аспектом сучасної освіти України є профілізація загальноосвітніх шкіл, що передбачає

оновлення змісту відповідно до вимог суспільства, належний рівень комунікування іноземними мовами. Окрім того, ефективне навчання англійської мови як засобу міжнародної комунікації створює передумови успішної самореалізації, інтегрування у світову багатомовну спільноту, гармонійного розвитку особистості. Згідно з чинною навчальною програмою з іноземних мов [9] учні й учениці мають оволодіти мовним інвентарем (лексичним і граматичним) під час ситуативного мовлення в особистісній (“Я, моя родина, мої друзі”, “Харчування”, “Дозвілля”), публічній (“Мистецтво”, “Наука і технічний прогрес”, “Подорож”, “Україна в світі”, “Країни виучуваної мови”) і освітній (“Шкільне життя”, “Робота і професії”) сферах спілкування на рівні B2. Відтак виникає потреба підвищення рівня навчання англійської мови задля забезпечення належної якості з урахуванням стратегічної освітньої траєкторії.

Компетентнісна парадигма порушує низку актуальних питань щодо формування ключових компетентностей учнів і учениць закладів профільної освіти, поміж яких малодослідженою є проблема математичної компетентності в мовно-літературній царині. Попередньо [10: 248] обґрунтовано означену компетентність у контексті навчання іноземних мов, що уможливає витлумачення математичної компетентності в навчання англійської мови як інтегрованої якості особистості, яка поєднує компетенцію “математичне комунікування в навчання англійської мови”; уміння створювати та працювати з математичними моделями реальних життєвих ситуацій у навчання англійської мови (перетворення ситуацій і проблем на математичну проблему та виконання оберненої дії – інтерпретування математичних об’єктів або інформації англійською мовою); здатність застосовувати логічне, математичне та критичне мислення під час навчання англійської

мови для розв'язання комунікативних проблем і завдань; критичний аналіз власних і чужих думок, умовиводів і тверджень, поданих у різний спосіб (текстовий, звуковий, графічний, мультимедійний тощо), у навчанні англійської мови.

Своєю чергою, компетенція “математичне комунікування в навчанні англійської мови” – це здатність і готовність особистості до спілкування з урахуванням закономірностей сучасної математичної науки, що передбачає логічне й аргументоване висловлення власної позиції англійською мовою; ефективне застосовування математичного апарату (мови, методів) для здійснення англійськомовної комунікації, розв'язання комунікативних проблем; оперування інформацією з використанням математичних методів (схеми, таблиці, формули, алгоритми, графіки, діаграми, часова вісь тощо).

Навчання в закладах профільної середньої освіти в контексті формування математичної компетентності зумовлює необхідність розроблення відповідних лінгводидактичних засад. Підґрунтя запропонованої праці становлять актуальні дослідження (З. Бакум, Н. Басай, О. Белікова, О. Бігич, Т. Бондар, Н. Бориско, А. Борисова, Г. Борецької, В. Буренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, А. Колесник, О. Коротков, А. Конишевої, О. Кучерук, М. Кучма, Л. Морська, С. Ніколаєва, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Пасічник, Т. Пахомова, Т. Полонська, Ю. Радченко, В. Редько, М. Сідун, І. Холод).

Поняття “підхід” є стрижневим у закладах профільної освіти загалом і в навчанні предметів мовно-літературної галузі зокрема. Л. Овсієнко [12: 82] акцентує, що означений термін є основною методологічною категорією української та світової лінгводидактики, яка становить систему принципів, методів, прийомів, засобів і форм. Отже, важливим аспектом утілення освітньої мети під час навчання

англійської мови в профільній школі є теоретичне обґрунтування підходів навчання.

Незважаючи на фундаментальність категорії “підхід”, у науковій літературі немає уніфікованої його дефініції. Так, Н. Голуб [4: 2] доводить, що підхід – це загальна концептуальна позиція, яка визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх його компонентів відповідно до конкретної навчальної та виховної мети. Своєю чергою, В. Сидоренко [16: 53] розглядає підхід як комплекс основних вихідних установок, що передбачає певне першочергове уявлення про досліджуваний об’єкт, а також зумовлені значною мірою цим уявленням стратегію, тактику і засоби розв’язання. У праці послуговуватимось означеним витлумаченням, оскільки таке розуміння цієї категорії дає змогу не тільки виокремити основні засади, на яких ґрунтується навчання, а й окреслити способи їх реалізації.

Проблема класифікації підходів у лінгводидактиці тривалий час була не визначена. С. Ніколаєва [11: 31–35] уналежнює до сучасних підходів іншомовної освіти такі: структурний; функційний; системний; особистісно орієнтований; комунікативний (комунікативно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний); компетентнісний; культурологічний або аксіологічний (соціокультурний, лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, поліфункційний, міжкультурний); рефлексивний; рівневий; професійно орієнтований; продуктивний. З позиції науковців (Н. Басай, Т. Полонська, В. Редько, М. Сідун) [6: 136], провідними концептуальними засадами навчання іноземної мови є компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний. Своєю чергою, З. Бакум [1: 128–147] обґрунтувала компетентнісний (формування ключових та предметних компетентностей); системний;

комунікативно-діяльнісний (свідомо-комунікативний або когнітивно-комунікативний); функційно-стилістичний підходи.

З опертям на освітнє законодавство України [15] та позицію науковців [12: 82; 4: 6] апелюємо до трьох підходів навчання англійської мови в закладах профільної середньої освіти під час формування математичної компетентності. Згідно з особистісно орієнованим (людиноцентричним) особистість посідає чільне місце, а мета освітнього процесу передбачає створення сприятливих умов для самореалізації, самоідентифікації, розвитку кожного учня й учениці, їхніх здібностей і талантів. Попередньо обґрунтовано, що формування математичної компетентності під час навчання англійської мови сприяє розвитку логічного, математичного, критичного мислення, здатності до аргументованого англійськомовного спілкування, є дієвим аспектом розвитку особистості загалом.

За реалізації діяльнісного підходу відбувається долучення здобувачів і здобувачок освіти до активного процесу пізнання та здійснення англійськомовної комунікації через потенціал математичної компетентності; розвиток таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, читання, говоріння, письмо під час навчання англійської мови з опертям на математичні методи, мову; уміння використовувати математику задля розв'язання комунікативних і навчально-пізнавальних завдань у реальних життєвих ситуаціях.

Компетентнісний підхід ґрунтується на формуванні визначених законодавством України [15: 12] ключових компетентностей учнів і учениць як інтегрованих якостей особистості: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій; інноваційність; екологічна

компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання упродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти. Зауважимо, що під час навчання англійської мови важливим є системний підхід до формування окреслених компетентностей у взаємозв'язку з предметними.

Окрім схарактеризованих підходів, важливим чинником ефективного формування математичної компетентності в закладах профільної середньої освіти є обґрунтування принципів навчання. Послугуємося витлумаченням М. Пентилюк [13: 56], яка визначає принципи як своєрідні правила діяльності, шляхи взаємодії вчителя й учнів і учениць, вихідні засади, на яких ґрунтується зміст уроків, застосування методів, прийомів і засобів навчання. Відповідно, принципи утворюють певну систему, реалізація якої сприяє ефективному навчанню англійської мови.

У лінгводидактичній літературі актуальними є кілька класифікацій принципів навчання. З. Бакум [2: 229] підтримує універсальну систему: науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності й послідовності, свідомості та активності; наочності в навчанні; міцності засвоєння знань, набуття вмінь та навичок, доступності навчання; урахування індивідуальних особливостей студентів у колективній роботі; гуманізації та демократизації. Окрім того, поширеною є думка, що навчання мови має ґрунтуватися на загальнодидактичних і методичних принципах [3: 48–54; 7: 48–52].

Своєю чергою, І. Колесникова [5: 32–34] виокремлює три групи принципів, які відображають здебільшого психологічно-когнітивні аспекти навчання мови та перегукуються з дидактичними та методичними принципами.

1. Когнітивні принципи:
– автоматизація мовленнєвих одиниць;
– внутрішня мотивація;
– використання особистого внеску того, хто навчається – його часу, зусиль, уваги, індивідуальних здібностей.

2. Емоційно-психологічні принципи:
– “мовне Я”;
– взаємозв’язок навчання мови та культури мови, що вивчається;
– упевненість у власних силах, здатність до ризику й експериментування з новим матеріалом;

3. Лінгвістичні принципи:
– урахування впливу рідної мови;
– урахування особливостей мови;
– комунікативна спрямованість або необхідність формування комунікативної компетентності.

Важливою для дослідження вважаємо позицію М. Пентилюк [13: 56], яка виокремлює принципи навчання мови:

1. Загальнодидактичні:
– традиційні: науковість, систематичність, послідовність, наступність, перспективність, зв’язок теорії з практикою, наочність, доступність, зв’язок навчання з вихованням тощо;

– сучасні: гуманізація, гуманітаризація, єдність національного і загальнолюдського, розвивальний характер навчання, співтворчість, співробітництво, індивідуалізація та диференціація, оптимізація тощо.

2. Лінгводидактичні:
– загальнометодичні: взаємозалежність мови і мислення, екстралінгвістичний, функціональний, між- та внутрішньопредметного зв’язку, зв’язок навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежність усного і писемного мовлення;

– специфічні: зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення морфології на синтаксичній основі, зв'язок навчання пунктуації і виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексикосинтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотворчий, парадигматичний, інтонаційний.

Отже, з урахуванням позиції сучасних науковців, формування математичної компетентності учнів і учениць профільної середньої освіти в процесі навчання англійської мови має відбуватися з опертям на принципи.

Загальнодидактичні.

Традиційні:

1) принцип єдності навчання з життям, взаємозв'язку теорії та практики упроваджують через організацію навчання на ситуативній основі (створення умов для занурення учня в автентичне англійськомовне середовище; забезпечення взаємозв'язку теоретичного матеріалу з практикою, що передбачає уміння та навички використовувати знання в об'єктивних повсякденних ситуаціях, під час здійснення англійськомовної комунікації математичними методами, мовою);

2) принцип науковості й систематичності навчання пов'язаний з опертям навчання в закладах профільної загальної освіти на сучасні розвідки в царині методики, педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики; виявляється в систематичному, послідовному та свідомому формуванні комунікативних навичок із застосуванням потенціалу математичної компетентності; підпорядкуванням навчального матеріалу законам логіки та математики;

3) принцип наочності необхідно реалізовувати через вивчення та використання на практиці реальних автентичних зразків мовлення, залучення

зорової та слухової наочності під час навчання англійської мови, використання математичних методів роботи з інформацією;

4) принцип розвивального навчання ґрунтується на думці, що формування математичної компетентності під час навчання англійської мови має сприяти: усебічному розвитку особистості, її талантів і здібностей; розумінню цінності та значущості математики в житті та під час навчання мови; прищепленню важливих для кожної особистості характеристик (акуратність; толерантність; сумлінність; гнучкість; культура логічного, математичного та критичного мислення; повага до рідної мови і культури та мови і культури, що вивчається; допитливість і бажання до пізнання; виховання міжкультурної особистості тощо);

5) принцип доступності навчання передбачає відповідність мовленнєвого матеріалу індивідуальним, віковим і психологічним особливостям учнів і учениць, інтелектуальному потенціалу та мотивації, рівню їхньої підготовки.

Сучасні:

1) принцип урахування індивідуальних особливостей – орієнтація навчання на кожну дитину, її всебічний розвиток, формування життєво необхідних компетентностей під час навчання англійської мови;

2) принцип свідомого й активного залучення в освітній процес передбачає ініціативність у розв'язанні комунікативних і навчальних завдань; свідомість та міцність знань; креативність у всіх видах діяльності; залучення логічного, математичного та критичного мислення;

3) принцип навчання в колективі на засадах співпраці є важливим чинником соціалізації, конкурентоспроможності, запорукою успішного інтегрування у світовий простір завдяки умінням

співпрацювати, що передбачає належну англійськомовну комунікацію засобами математики у процесі взаємодії;

4) принцип зворотного зв'язку виникає як запорука ефективної роботи системи учень – учитель – батьки (особливо в умовах дистанційного навчання).

Лінгводидактичні.

Загальнометодичні:

1) принцип комунікативності полягає в тому, що навчання англійської мови відбувається безпосередньо під час комунікації в усній чи писемній формі, окрім того, спілкування – мета та засіб оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками, а математична компетентність сприяє його ефективності;

2) принцип домінувальної ролі вправ реалізовано завдяки ретельно дібраній системі вправ і завдань, виконання яких, по-перше, сприяє формуванню математичної компетентності, по-друге, – створенню цілісної картини механізму функціонування англійської мови засобами математики;

3) принцип взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності – формування навичок продуктивного (говоріння і письмо) та рецептивного (аудіювання та говоріння) спілкування за допомогою потенціалу математичної компетентності в комплексі, а не ізольовано, задля належного комунікування під час навчання англійської мови й у повсякденному житті;

4) принцип урахування важливості граматики виникає як запорука опанування англійської мови здобувачами та здобувачками освіти профільної школи на рівні B2;

5) принцип мовленнєвої здогадки ґрунтується на здатності залучати свою інтуїцію, мовленнєве чуття під час навчання англійської мови для розв'язання завдань, використовувати найбільш раціональні й ефективні математичні інструменти (уміння “читати”

інформацію, подану в математичному форматі, інтерпретувати її);

6) принцип міцності мовленнєвих умінь і навичок визначає необхідність формування глибоких знань, умінь, навичок з використанням потенціалу математичної компетентності в комунікації та задля підвищення ефективності навчання англійської мови;

7) принцип урахування рідної мови реалізовано в усвідомленні взаємозв'язку рідної та англійської мови, забезпечено завдяки використанню математичної компетентності (узагальнення, систематизація, зіставлення, проведення аналогій або, навпаки, виокремлення істотних відмінностей між українською та англійською мовами тощо).

Специфічні:

1) принцип використання математичного апарату (мови, методів) під час роботи з інформацією передбачає уміння та навички оперувати інформацією із побудовою таблиць, схем, діаграм, формул, графіків, алгоритмів, часової вісі тощо;

2) принцип необхідності логічного й аргументованого обґрунтування власних думок простежуємо в умінні застосовувати ресурси логічного та математичного мислення задля здійснення послідовного й обґрунтованого спілкування, доведення тверджень, позиції в навчанні англійської мови;

3) принцип проблемності виникає як умова успішної навчально-пізнавальної діяльності під час навчання англійської мови з опертям на математичні методи, що сприяє формуванню умінь і навичок подолання реальних життєвих проблем, детермінує самореалізацію здобувачів і здобувачок освіти;

4) принцип необхідності використання критичного міркування у висловленні власної позиції та задля здійснення оцінки позиції співрозмовника, що потребує ґрунтовних знань англійської мови та сформованих комунікативних навичок.

Задля ефективного формування математичної компетентності учнів і учениць профільної школи обґрунтовані принципи навчання необхідно розглядати у взаємодії, що утворює цілісну систему (див. Таблиця 1).

Таблиця 1

Система принципів навчання англійської мови в процесі формування математичної компетентності учнів і учениць профільної середньої освіти

Загальнодидактичні		Лінгводидактичні	
Традиційні	Сучасні	Загально-методичні	Специфічні
<ul style="list-style-type: none"> – єдності навчання з життям, взаємозв'язку теорії та практики; – науковості та систематичності; – наочності; – розвивального навчання; – доступності навчання. 	<ul style="list-style-type: none"> – урахування індивідуальних особливостей; – свідомого й активного залучення в процес навчання; – навчання в колективі на засадах співпраці; – зворотного зв'язку. 	<ul style="list-style-type: none"> – комунікативності; – домінуючої ролі вправ; – взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності; – урахування важливості граматики; – мовленнєвої здогадки; – міцності мовленнєвих умінь і навичок; – урахування рідної мови. 	<ul style="list-style-type: none"> – використання математичного апарату під час роботи з інформацією; – необхідності логічного й аргументованого обґрунтування власних думок; – проблемності; – необхідності використання критичного міркування

Схарактеризовані підходи та принципи спонукають лінгводидактів і вчителів-практиків також до переосмислення методів, прийомів і технологій навчання англійської мови в закладах профільної середньої освіти задля ефективного формування математичної компетентності. У праці

послугуватимосся позиціями науковців (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва; М. Пентилюк).

1. Метод – об'єднана в одне ціле діяльність учителя, учнів і учениць, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності [13: 64].

2. Прийом – елемент методу, засіб його реалізації, окремим пізнавальним актом [13: 68].

3. Технологія навчання – сукупність прийомів роботи вчителя (способів його наукової організації праці), за допомогою яких забезпечено досягнення поставлених на уроці цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу [8: 124].

Означені поняття утворюють систему “метод – технологія – прийом”, сприяють побудові ефективної стратегії навчання англійської мови загалом і формування досліджуваної компетентності зокрема.

Дослідники [17: 13–18; 19: 25–28] виокремлюють чотири методи навчання іноземних мов, які можна уналежнити до традиційних, оскільки вони набули своєї популярності в кінці ІХХ ст. – на початку ХХ ст.:

– граматико-перекладний (оволодіння мовою з опертям на граматичні правила та вивчення зразків мовлення; рідна мова є “посередником”);

– прямий (опанування іноземною мовою в “природньому вияві” – без перекладу; пояснення граматичного та лексичного матеріалу через асоціацію слів (речень) з їх значенням шляхом демонстрації, представлення в контексті, за допомогою зображень, жестів, реальних предметів тощо);

– білінгвальний (обмежене та контрольоване використання рідної мови; навчання на ситуативній основі);

– новий метод Уеста (встановлення зв'язку між словом і його значенням без використання рідної мови; основний вид діяльності – читання).

З означеними методами в лінгводидактиці англійської мови поширеним також є комунікативний, у якому діяльність учнів і учениць корелює з моделлю реальних життєвих обставин, а розвиток основних мовленнєвих умінь і навичок забезпечено в процесі спілкування [20: 83–116]. Своєю чергою, в основу аудіо-лінгвістичного методу навчання англійської мови покладено запам'ятовування слів (фраз) завдяки багаторазовому прослуховуванню та проговорюванню мовленнєвих одиниць [20: 58]. Через застосування цього методу учні та учениці вивчають правильне послуговування лексичними та граматичними структурами.

Специфіка математичної компетентності зумовлює необхідність схарактеризування прийомів і технологій, які підвищують ефективність формування означеної компетентності учнів і учениць профільної школи, сприяють належному засвоєнню навчального матеріалу, оволодінню всіма видами мовленнєвої діяльності під час навчання англійської мови (див. Таблиця 2).

Таблиця 2

**Прийоми та технології реалізації
традиційних методів навчання англійської мови**

Метод	Прийоми та технології
Граматико-перекладний, білінгвальний	<ul style="list-style-type: none"> – “мовники” (колективна робота з текстом і переказ); – “шпаргалки” (створення підказок (графічні, схематичні) для подальшої роботи з текстом); – переклад та аналіз тексту або його граматичних чи лексичних одиниць; – аналітичне читання; – критичне читання; – читацький театр (демонстрація прочитаного тексту).

Прямий	<ul style="list-style-type: none"> – імітація (наслідування зразків мовлення); – демонстрація (реалізують за допомогою наочного матеріалу); – пояснення (використання мови, що вивчається); – аналогія (відтворення матеріалу на основі подібності); – встановлення зв'язку (між поняттями та їх визначеннями, лексичними одиницями та їх зображенням, граматичними явищами та їх уживанням тощо); – “вірю – не вірю” з аргументацією позиції; – “павучки” (добір слів, аргументів, які характеризують певне обране поняття).
Новий метод Уеста	<ul style="list-style-type: none"> – вдумливе читання; – аналітичне читання; – синтетичне читання; – критичне читання.
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – інтерв'ю; – колективні бесіди; – обмін думками; – мозковий штурм; – спонтанна мовленнєва ситуація; – дискусія; – виступ; – дидактичні ігри; – рефлексія (бортовий журнал, щоденник тощо).
Аудіо-лінгвістичний метод	<ul style="list-style-type: none"> – демонстрація; – імітація; – пояснення; – дрилінг (багаторазове повторення граматичних чи лексичних одиниць та структур, наприклад, за допомогою гри “сніжний ком” тощо).

Комбінування схарактеризованих методів, технологій і прийомів під час формування математичної компетентності обирає вчитель самостійно, оцінює їх доцільність і ефективність у певній конкретній навчальній ситуації чи проблемі.

Окрім означених традиційних, трансформування освіти та переорієнтування її на розвиток особистості зумовлює популярність сучасних антропоцентричних методів, до яких уналежнюємо проблемний, проектний та інтерактивний.

Вихідними положеннями проблемного методу навчання з позиції Е. Грааф та А. Колмос [18: 658] є такі:

- проблема є відправною точкою процесу навчання (здебільшого використовують реальні життєві ситуації та проблеми);

- самоконтроль навчання – керування процесом навчання здійснюють його безпосередні учасники;

- ґрунтовність на власному досвіді й умінні застосовувати набуті знання, уміння та навички для розв'язання проблем;

- активна участь учасників навчання вимагає залучення в дослідницьку діяльність, прийняття рішень;

- міждисциплінарний характер вбачаємо у можливості використання цього методу задля розв'язання проблем у різних галузях;

- навчальний характер практичної діяльності – здобувачі та здобувачки в процесі дослідження проблеми навчаються застосовувати теоретичні знання на практиці;

- групова активність є пріоритетною, що сприяє розвиткові індивідуума, його вмінь працювати в команді, кооперування на всіх етапах роботи з проблемою.

Відповідно, використання означеного методу є важливим чинником гармонійного розвитку

особистості, її розумових здібностей, оскільки передбачає формування таких характеристик, як самостійність, креативність, ініціативність, прагматичність, активність, умінь працювати з реальними життєвими проблемами й успішно розв'язувати їх.

Ефективне формування математичної компетентності передбачає використання прийомів і технологій під час проблемного навчання профільної школи:

- пояснення або часткове пояснення;
- коментування інформації чи проблеми;
- постановка проблеми;
- виявлення шляхів, способів і засобів розв'язання проблеми;
- бесіда (обговорення);
- аналізування і синтезування інформації;
- дискусія;
- аналізування ситуації “case-метод”;
- виступ;
- розігрування ситуації за ролями.

Своєю чергою, проєктне навчання уналежнюють до навчальних і пізнавальних методів, оскільки воно зорієнтоване на особистість, дає змогу учням і ученицям проводити дослідження, поєднувати теорію та практику, використовувати знання й уміння задля життєздатного розв'язання конкретної проблеми [21: 9]. Відповідно, у процесі виконання навчального проєкту учні й учениці здобувають досвід самостійної та колективної діяльності, результатом якої є матеріальний продукт, що потребує обґрунтування та захисту. Такі уміння є важливим чинником майбутньої самореалізації, успішного інтегрування в суспільство.

Поміж ефективних прийомів і технологій формування математичної компетентності в процесі навчання англійської мови виокремлюємо такі:

- пояснення або часткове пояснення;

-
- коментування інформації чи проблеми;
 - аналіз задачі чи проблеми;
 - постановка проблеми;
 - виявлення можливих шляхів розв'язання проблеми;
 - моделювання;
 - бесіда;
 - виступ.

Сучасну особистісну орієнтовану парадигму реалізують також через використання інтерактивного методу. О. Пометун [14: 7] наголошує, що інтерактивне навчання сприяє створенню комфортних умов навчання, успішній самореалізації потенціалу здобувачів і здобувачок освіти та має низку особливостей:

- постійна й активна взаємодія;
- рівноправність учасників навчального процесу;
- моделювання реальних життєвих ситуацій;
- використання рольових ігор та проблемних завдань;
- створення доброзичливої атмосфери, що спонукає до співробітництва.

З опертям на класифікацію інтерактивних технологій О. Пометун [14: 27–61], виокремлюємо такі, що сприяють формуванню математичної компетентності здобувачів і здобувачок освіти під час вивчення англійської мови в профільній школі:

- карусель;
- акваріум;
- аналіз ситуації “case-метод”;
- розв'язання проблем;
- обговорення проблем у загальному колі;
- розігрування ситуації за ролями;
- судове слухання;
- неперервна шкала думок;
- дискусія;
- дебати.

Отже, обґрунтовані методи, прийоми та технології навчання варто розглядати в системі, враховувати такі аспекти, як раціональність, ефективність, якість підготовки. Окрім того, важливим чинником формування досліджуваної компетентності є використання рефлексії на уроках, зокрема завдяки прийомам (бортовий журнал, щоденник тощо), оскільки вони є запорукою розвитку логічного, математичного та критичного мислення, навичок здійснення вільної англійськомовної комунікації та обґрунтованого висловлення позиції, умінь аргументувати, доводити, переконувати, робити висновки, здійснювати самоаналіз тощо. Такий вид діяльності можливий під час використання всіх означених методів навчання.

Одним із чинників якісних результатів навчання англійської мови є використання ретельно дібраної системи вправ і завдань. Підтримуємо позицію науковців (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва) [8: 181–183], які доводять, що вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності задля оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю або її компонентами. Відповідно, виникає необхідність обґрунтування системи вправ, яка сприяє формуванню, з одного боку, математичної компетентності, з іншого, – умінь належного англійськомовного комунікування.

З огляду на варіативність критеріїв, що покладено в основу класифікації, констатуємо проблему розподілу вправ. Основні та додаткові критерії типологізації вправ систематизовані науковцями (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва) [8: 183].

1. Основні критерії:

1) спрямованість на прийом або видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні);

2) комунікативність (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні);

3) умотивованість (умотивовані, неумотивовані);

4) рівень керування діями, діяльністю учнів і учениць (із повним (“жорстким”), з частковим, із мінімальним керуванням);

5) наявність ігрового компонента (без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом);

6) наявність опор (без опор, із спеціально створеними опорами, з природними опорами);

7) спосіб виконання вправи (фронтальні, хорові, індивідуальні, парні, у малих групах, у командах, у групі).

2. Додаткові критерії:

1) характер виконання (усні, письмові);

2) участь рідної мови та або першої іноземної мови (одномовні, двомовні (перекладні);

3) місце виконання (класні, домашні, лабораторні: фоновправи, комп’ютерні вправи).

Окрім того, науковці [8: 187] розрізняють види вправ за єдиним критерієм (операція, дія або діяльність) і у поєднанні з типами вправ (за критеріями “спрямованість на прийом або видачу інформації” та “комунікативність”) подають їх класифікацію:

1) рецептивні, некомунікативні (сприйняття й упізнавання, диференціація, ідентифікація звука, граматичних систем, інтонаційної моделі; графеми, лексичної одиниці);

2) рецептивні, умовно-комунікативні (аудіювання або читання повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази, речення або мінітексту, понадфразової та діалогічної єдності);

3) рецептивні, комунікативні (аудіювання або читання тексту задля одержання інформації);

4) рецептивно-репродуктивні, некомунікативні (імітація звуків, лексичних одиниць, речень; вставка

лексичних одиниць, зміна граматичної форми, переклад окремих слів, речень; звуження і розширення речень, об'єднання простих речень у складне; складання речень з поданих слів: заучування напам'ять лексичних одиниць, речень, текстів; переказ відомого слухачам тексту);

5) рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні (імітація, трансформація, розширення, завершення зразка мовлення; підстановка у зразок мовлення; відповіді на запитання різних типів і постановка різних запитань; переказ тексту, відомого слухачам, але від імені одного з персонажів або з певними змінами);

6) рецептивно-репродуктивні, комунікативні (переказ тексту, невідомого слухачам);

7) продуктивні, умовно-комунікативні (об'єднання зразка мовлення у понадфразову єдність, діалогічні єдності);

8) продуктивні, комунікативні (повідомлення певного факту, фактів; опис; розповідь; доказ певних позицій; бесіда; написання записки, листа, короткої біографії, плану, тез виступу, доповіді тощо).

У межах дослідження вважаємо актуальним напрацювання Дж. Вілліс та Д. Вілліса [22: 63–84], які обґрунтовують систему вправ з опертям на когнітивні процеси й уміння під час навчання на ситуативній основі.

1. Зіставлення (слів, фраз із малюнками).

2. Лістинг (мозковий штурм, пошук фактів, ігри: вікторини, запам'ятовування та вгадування).

3. Упорядкування та сортування (встановлення послідовності, упорядкування, складання рейтингу, класифікація).

4. Порівняння і протиставлення (ігри на пошук подібності та відмінності, графічні органайзери).

5. Проблемні вправи (логічні задачі, проблемні ситуації).

6. Проекти та творчі вправи (газети, постери, опитувальники).

7. Обмін особистим досвідом (історії, спогади).

Вибір такої системи вправ умотивований тим, що вони можуть бути використані як в очному форматі, так і під час дистанційного навчання в закладах профільної середньої освіти. Окрім того, запропонована система відповідає ідеї формування математичної компетентності, позаяк передбачає використання таких методів наукового пізнання дійсності як аналіз, синтез, індукція, дедукція, аргументація, абстрагування, систематизація, інтерпретація тощо.

4. ВИСНОВКИ. Отже, з опертям на розвідки сучасної лінгводидактики та чинне законодавство України в праці обґрунтовано лінгводидактичні засади формування математичної компетентності учнів і учениць у закладах профільної загальної освіти. Виокремлено: 1) підходи (особистісно орієнтований (людиноцентричний), діяльнісний, компетентнісний); 2) принципи: загальнодидактичні (традиційні (єдності навчання з життям, взаємозв'язку теорії і практики; науковості та систематичності; наочності; розвивального навчання; доступності) і сучасні (урахування індивідуальних особливостей; свідомого й активного залучення в процес навчання; навчання в колективі на засадах співпраці; зворотного зв'язку); лінгводидактичні (загальнометодичні (комунікативності; домінувальної ролі вправ; взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності; урахування важливості граматики; мовленнєвої здогадки; міцності мовленнєвих умінь і навичок; урахування рідної мови) та специфічні (використанняматематичного апарату (мови, методів) під час роботи з інформацією; необхідності логічного й аргументованого обґрунтування власних думок; проблемності; необхідності використання критичного

міркування); 3) методи (традиційні: граматико-перекладний, білінгвальний, прямий, новий метод Уеста, комунікативний, аудіо-лінгвальний; антропоцентричні: проблемний, проєктний, інтерактивний), прийоми та технології; 4) види вправ (зіставлення; лістинг; упорядкування та сортування; порівняння і протиставлення; проблемні вправи; проєкти та творчі вправи; обмін особистим досвідом).

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розроблені відповідно до обґрунтованих лінгводидактичних засад методики формування математичної компетентності здобувачів і здобувачок освіти профільної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. 338 с.

2. Бакум З. П. Українська мова як іноземна : Лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії : науковий вісник Криворізького національного університету* : зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2010. С. 226–232.

3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.

4. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015, № 3 (155). С. 2–10.

5. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. Москва : Дрофа, 2008. 431 с.

6. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / за ред. В. Г. Редька, Т. К. Полонської, Н. П. Басай та ін.; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2013. 360 с.

7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і

лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін., за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

9. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 01. 02. 2023).

10.Негуляєва А. О. Категорія “математична компетентність” у навчанні іноземних мов. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: педагогічні науки*. Вип. 50 (Ч. 2). 2022. С. 245–251.

11.Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), Вип. 162. 2018. С. 31–36.

12.Овсієнко Л. М. Компетентнісний підхід до навчання : теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 2. С. 82–87.

13.Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів пед. університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

14.Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. за ред., Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.

15.Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 01. 01. 2023. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.02.2023).

16.Сидоренко В. В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник – довідник / автор-укладач В. В. Сидоренко. Донецьк : Каштан, 2013. 100 с.

17. Ediger M., Dutt B., Rao D. *Teaching English Successfully*. New Delhi : Discovery Publishing house, 2007. 160 p.

18.Graaff E., Kolmos A. Characteristics of Problem-Based Learning. *International Journal of Engineering Education*. 2003.Vol. 19, No. 5. P. 657–662.

19.Reddy P. S. Importance of English and Different Methods of Teaching English. *Journal of Business Management & Social Sciences Research (JBM&SSR)*. 2012. Vol. 1, No 3. P. 25–28.

20. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 419 p.

21. Savery J. R. Overview of problem-based learning: Definition and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. Vol. 1 (1). P. 9–20.

22. Willis D., Willis J. Doing Task-based Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2007. 296 p.

REFERENCES

1. Bakum Z. P. Teoretyko-metodychni zasady navchannia fonetyky ukraïnskoi movy v himnazii : monohrafiia. Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim, 2008. 338 s.

2. Bakum Z. P. Ukraïnska mova yak inozemna : Linhvodydaktychni problemy. *Filolohichni studii : naukovyi visnyk Kryvorizkoho natsionalnoho universytetu : zb. nauk. prats.* Kryvyi Rih, 2010. S. 226–232.

3. Bohush A. M., Havrysh N. V. Doshkilna linhvodydaktyka : teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy : pidruchnyk. Kyiv : Vyscha shkola, 2007. 542 s.

4. Holub N. B. Pidkhody do navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*. 2015, № 3 (155). S. 2–10.

5. Kolesnykova Y. L. Anhlo-russkyi termynolohycheskyi spravochnyk po metodyke prepodavanyia ynostrannykh yazykov: spravochnoe posobyie / Y. L. Kolesnykova, O. A. Dolhyna. Moskva : Drofa, 2008. 431 s.

6. Linhvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : navchalno-metodychni posibnyk / za red. V. H. Redka, T. K. Polonskoi, N. P. Basai ta in.; za nauk. red. V. H. Redka. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2013. 360 s.

7. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk / kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2002. 328 s.

8. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in., za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s.

9. Navchal'ni programy` z inozemny`x mov dlya zagal'noosvitnix navchal'ny`x zakladiv i specializovany`x shkil iz poglyblyeny`m vy`vchennyam inozemny`x mov. 10–11 klasy. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/progr>

amy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf
(data zvernennya: 01. 02 2023).

10. Nehuliaieva A. O. Katehoriia "matematychna kompetentnist" u navchanni inozemnykh mov. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seria: pedahohichni nauky*. Vyp. 50 (Ch. 2). 2022. S. 245–251.

11. Nikolaieva S. Yu. Suchasni pidkhody do realizatsii mizhkulturnoi inshomovnoi osvity. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), Vyp. 162. 2018. S. 31–36.

12. Ovsienko L. M. Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia : teoretychnyi analiz. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka*. 2017. № 2. S. 82–87.

13. Praktykum z metodyky navchannia ukraïnskoi movy v zahalnoosvitnikh zakladakh: modulnyi kurs : posibnyk dlia studentiv ped. universytetiv ta instytutiv / kol. avtoriv za red. M. I. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit, 2011. 366 s.

14. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. posibn. za red., Kyiv : Vydavnytstvo A.S.K., 2004. 136 s.

15. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Data onovlennia : 01.01.2023. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 29.10.2022).

16. Sydorenko V. V. Pedahohichna maisternist uchytelia ukraïnskoi movy i literatury v systemi pisljadiplomnoi osvity : akmesynerhetychnyi aspekt : terminolohichni slovnykdovidnyk / avtor-ukladach V. V. Sydorenko. Donetsk : Kashtan, 2013. 100 s.

17. Ediger M., Dutt B., Rao D. Teaching English Successfully. New Delhi : Discovery Publishing house, 2007. 160 p.

18. Graaff E., Kolmos A. Characteristics of Problem-Based Learning. *International Journal of Engineering Education*. 2003. Vol. 19, No. 5. P. 657–662.

19. Reddy P. S. Importance of English and Different Methods of Teaching English. *Journal of Business Management & Social Sciences Research (JBM&SSR)*. 2012. Vol. 1, No 3. P. 25–28.

20. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 419 p.

21. Savery J. R. Overview of problem-based learning: Definition and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. Vol. 1 (1). P. 9–20.

22. Willis D., Willis J. Doing Task-based Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2007. 296 p.

УДК 821.161.2.09:373.55]:004.9

Н. В. Яременко

*кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри української
та зарубіжної літератур*

yartala28@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2834-0894>

Н. Є. Коломієць

*кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри української
та зарубіжної літератур*

kolomiets_n1@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5455-2538>

Т. М. Мішеніна

*доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри української мови*

t.mishenina@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5992-4035>

ЦИФРОВІ ПРОЄКТИ В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

1. ВСТУП. Новітні трансформації соціального світу в бік техносфери та поглиблення глобалізаційних процесів обумовили зміну традиційної культурної парадигми. Рівень сучасного інформаційного забезпечення створює можливості задля вдосконалення підходів до освітньої діяльності. Актуальні інструментальні засоби роблять перспективним дистанційне, комбіноване навчання, у якому широко представленим може бути цифровий підхід.

Виклики, що поставили перед суспільством, мобілізували ресурси на пошуки нових форм викладання дисциплін гуманітарного циклу й

одночасно пригальмували використання методично застарілих підходів до навчання. За короткий проміжок часу утворено новий освітній простір, що переважно розгортається в дистанційному форматі за допомогою сучасних інформаційних технологій. В. Осадча, К. Осадчий, В. Круглик, проаналізувавши специфіку дидактичної парадигми в умовах вітальних загроз, відзначили, що зусилля більшості країн “<...> спрямовані на запобігання припиненню освітнього процесу та організацію дистанційного навчання” [2: 77]. Цей перехід уможливорює синхронність групової комунікації незалежно від місця перебування учасників освітнього процесу. Як стверджують С. Семеріков, І. Теплицький, С. Шокалюк, “<...> мобільне навчання надає змогу моніторингу навчання в реальному часі й забезпечує високу насиченість контенту” [4: 73]. Необхідною умовою ефективності технологізованої освіти є створення продуктивного національного інформаційно-дидактичного простору, залучення ІТ, належний рівень підготовки усіх учасників педагогічного процесу.

Реалізація оптимального підходу в умовах глобальних загроз координується такими організаціями, як: ЮНЕСКО, Генеральною Асамблеєю ООН, Радою Європи та ін. Результатом Саміту за даними “Про освіту в надзвичайних ситуаціях” 2019 року (Женева) стала публікація Long-term vision and Action Agenda for education in emergencies data [15], у якій ідеться про потребу підвищення інформаційної грамотності педагогічних кадрів, що сприятиме модернізації системи освіти. На підтримку галузі в часи випробувань спрямована й позачергова сесія Глобальної конференції ЮНЕСКО, на якій зроблено спробу вирішити проблеми розгортання гібридних моделей навчання, оцифровування освітніх програм, формування ІТ-грамотності в усіх учасників навчального процесу [6].

Сучасні реалії інформаційного суспільства визначили мультипарадигмальність методичних підходів до викладання дисциплін гуманітарного циклу. Заняття, які базуються лише на мономодальності, не відповідають соціальним запитам адаптивності навчального середовища, тому в сучасній освітній літературознавчій парадигмі помітною є тенденція до осмисленого поєднання різних інформаційних каналів, синтезу текстових, графічних та голосових навчальних матеріалів. Усе це може бути успішно реалізованим через застосування цифрового підходу, який у літературознавчій освіті профільної школи базується на міждисциплінарній інтерактивній основі, що поєднує можливості оповідних методів із комп'ютерними технологіями. Як стверджує Х. Маклеллан, “цифрові оповіді є перспективною навчальною стратегією, а також новим напрямом навчання в освіті” [21: 65].

Інтеграція цифрових технологій у філологічну галузь викликає низку методичних ускладнень, вимагає від усіх суб'єктів освітньої діяльності розвитку цифрових навичок, які не пов'язані з професійними гуманітарними знаннями, але відповідають вимогам підготовки конкурентоспроможних і висококваліфікованих спеціалістів. Застосування цього підходу до організації освітнього простору дає можливість адаптуватися до вимог інформаційного суспільства, зміцнити зв'язок змісту навчання з повсякденною діяльністю молоді, підсилити практичну значущість створюваних цифрових проєктів.

Організація якісного дистанційного навчання із використанням інформаційних технологій потребує розширення комунікативного спектру занять і підвищення рівня медіа-інформаційної грамотності. При вивченні української й зарубіжної літератури у профільній школі перспективним видається упровадження цифрового підходу, що дозволить

підвищити рівень пізнавальної активності учнів, розвинути творчі здібності, здатність продукувати нові ідеї, уміння швидко адаптуватися до нових умов роботи. Процес створення медіа-проектів передбачає копітку роботу, спрямовану на вивчення, відбір та ґрунтовний аналіз літературознавчого матеріалу, написання сценарію або іншого текстового оформлення, підбір можливих варіантів реалізації (звуковий, музичний супровід, колористичне втілення), їх дизайн, добір ІТ-забезпечення. Цей підхід дозволяє передати значний обсяг гуманітарних знань у цифровому вирішенні та презентувати результат творчої діяльності за допомогою ІТ-технологій.

2. МЕТА НАУКОВОЇ ПРАЦІ – з'ясувати дидактичний потенціал та умови практичного втілення цифрових проєктів у літературній освіті профільної школи.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ.
Проблема застосування цифрових проєктів у профільній школі має широке наукове висвітлення. У теоретичному аспекті суть поняття “цифровий підхід” розглянуто в працях Л. Тимчук [5], В. Бикова, М. Лещенко, А. Тимчук [1]. Дослідники зауважують, що цей підхід в освіті сформувався на основі синтезу усної розповіді, цифрових технологій та передачі змісту за допомогою візуального образу, звуку в їх комплексному застосуванні. У розвідках Г. Баркхейзена [8], С. Лі, К. Конле, Ф. Ельбаз, Ф. Ельбаз-Лувіш [18], А. Корхонен, М. Вівіцу [17] та ін. розкрито питання практичного застосування наративу в навчальному процесі. Питанням інформатизації освіти та формування цифрової компетенції присвячено дослідження О. Пінчук, О. Соколюк, О. Бурова, М. Шишкіної [13], О. Федоренко, В. Величко, А. Стопкіна, А. Чорної, В. Соловійова [16] та ін.

У науковій літературі охарактеризовано специфіку складників аудіовізуального конструкту, що

утворюється в роботі над цифровими проєктами. Можливості використання музичного супроводу, принципи його добору в проєктуванні цифрових наративів із метою посилення педагогічного впливу розкрито в статті Н. Павленко [3]. Низку праць присвячено особливостям вираження графічного модусу при виконанні навчальних завдань. Зокрема, дослідниками З. Лю, В. Левіною, Ю. Фроловою [20], Н. Огава, А. Шимізу [23], Г. Івановою, О. Лаврентьєвою, Л. Ейвас, Ю. Зенькович та О. Учителем [28] та ін. Надано рекомендації щодо можливостей візуального оформлення літературознавчого матеріалу. Ці праці також містять вказівки на веб-сайти, які можна використовувати для візуалізації навчальної інформації. Проблему інтеграції кодів різних модальностей осмислено в публікаціях Ч. Ліма, Ш. Поліо [19], К. Даніельссона, С. Селандера [12], А.-А. Годе [11], Ф. Серафіні [25] та ін.

Ряд дослідників правомірно вказують на те, що потужним педагогічним інструментом в освітній практиці є цифровий сторітелінг. Так, потенціал академічного використання цифрових історій, особливості їх застосування в навчальній діяльності розкрито в працях М. Росситера, П. Гарсія, [24], С. Шелтона, А. Уоррена, Л. Аршамбо [26], Р. Кларка, А. Адам [10], Дж. Скоге, К. Рао [27] та ін. Науковці розглядають цифрову оповідь як форму створення цифрових медіа, що дозволяє ділитися історіями в інтегрованому вигляді з технологічною підтримкою.

Слід зазначити, що в науковій літературі цифровий підхід трактується як ергономічний сучасний спосіб вираження ідей. Науковці порушують проблему застосування ІТ-проєктів у літературній освіті профільної школи. Зокрема, можливі форми цифрових оповідей, які варто застосовувати у вивченні гуманітарних наук, наведено в розвідках Дж. Барбера [7]. К. Дюеркопа, А. Баккера [14]

розглядають суперечності, пропонують раціональні шляхи їх розв'язання у використанні нарративних цифрових ігор у літературній освіті (наведено приклад розробки дизайну, зосереджено увагу на формулюванні дослідницьких питань, вибудовуванні і впровадженні дизайнерських ідей). У праці Н. Яременко, Н. Коломієць, Н. Хараджян, Т. Мішеніної, І. Когут [22] осмислено трансмедіальну наратологію та мультимодальність цифрових проєктів, розглянуто особливості їх створення.

Сучасність ставить перед учителем завдання створити унікальне освітнє середовище, у якому головними параметрами були б стимуляція інтелектуального поступу учнів, урізноманітнення шляхів їхнього мислення, оптимальна організація самокерованого евристично-контекстного навчання. Цифровий підхід дозволяє інтенсифікувати процес сприймання інформації за рахунок розширення каналів, динамізувати процес її обробки й поширення, створити гармонійну плідну колаборацію учнів і вчителя.

Цифровий підхід ми потрактуємо як конструювання освітньої матриці шляхом залучення ІТ-технологій до створення цифрового проєкту (мультимодального нарративу) задля розширення спектру сприйняття раціонально-логічної та сенсорно-чуттєвої інформації. Цифрові проєкти в літературознавчій освіті сприяють підвищенню ефективності занять літературознавчого напрямку, який можемо класифікувати як інноваційний метод моделювання літературної історії, що сприяє формуванню літературознавчої й інформаційно-цифрової компетентностей учнів. Застосування цифрового підходу уможливає інтегрування біо-, техно- й освітнього (графічно відтворювального тексту галузевого віднесення) складників у перебігові віртуального простору, інтенсифікує спілкування

учнів і вчителя (ідеться насамперед про пізнавально-активну комунікацію), дозволяє коригувати навчальний процес, спонукати учнів до самостійної й дослідницької діяльності. У процесі комунікації учитель моделює інформаційний образ, який поєднує вербальний і цифровий рівні, що загалом значною мірою розширює канали транслявання галузевих знань. З огляду на те, що інформаційний образ є рухливим на відміну друкованого тексту, учасники освітнього процесу можуть змінювати електронний текст, працюючи в єдиному цифровому коді, оприлюднювати результати творчого пошуку.

Методично доцільне використання цифрових технологій, поєднання матеріалів, різних за знаковою природою, визначають *варіативну* педагогічну діяльність у реальному і віртуальному просторі, уможливають оперативне опрацювання значного за обсягом галузевого матеріалу, здійснити трансфер знань на інтегративній основі. Віртуальний експериментальний майданчик ґрунтований на використанні операційних потенцій освітньої реальності (наприклад, віртуальна подорож у часі й уявне перебування в культурно-історичних епохах, позначених розвитком того чи того мистецького напрямку; ознайомлення із соціокультурними світами відповідно до історичних типів культури; синхронне перебування в паралельних книжковій / аудіо-, відео- / гіперреальності; занурення у тривимірну модель культури, мистецтво як механізм культурної еволюції людства; здійснення власного дослідження шляхом спостереження, теоретичної інтерпретації узагальнених і впорядкованих даних (есеїстські розвідки, нотатки, авторські міні-словники, аудіо-, відеотека з досліджуваного питання), навчальна аналітика на основі фактологічного ресурсу). Підкреслимо, що здобувач, поєднуючи історико-культурні факти різних епох, критично їх осмислює в контексті власного

досвіду, з одного боку, демонструє естетичний поріг у сприйнятті й емоційно-інтелектуальному осмисленні твору культури, – з іншого. Тому наратив відтворює ціннісні орієнтації, становить форму розуміння світу, дозволяє висновувати про міру цілісності особистості, оскільки літературний наратив окреслює виміри моралі; подає художні образи героїв / ворогів; стягнення фактів відповідно до певної позиції дозволяє подальше формування переконання в тому чи тому діяльнісному імперативові як внутрішньої потреби. Літературний наратив як художньо-естетична структура дійсності передбачає також критичний аналіз історичного дискурсу, культурного розвитку, що сприяє розвитку емоційно-естетичного й когнітивно-оцінювального складників світогляду особистості, наративного мислення. Наративне мислення в історії й культурі орієнтує на креативний пошук, спонукає до рефлексії й переосмислення біографічного шляху, світоглядних позицій.

Оцифрування документальних, художніх та епістолярних матеріалів, артефактів не лише забезпечує трансфер світової культурної спадщини до трансмережі і віртуальний доступ користувачів (як здобувачів освіти, так і вільних користувачів), але також значною мірою розширює напрями пошуків, перетворює наратив на рефлексивну оповідь, яка містить відповіді на власні екзистенційні питання через аналіз дібраних матеріалів, а також чуттєво-естетичне пізнання творів мистецтва (візуального (графіка, живопис, скульптура, художня фотографія, архітектура), аудіального, мовного (художня література, художнє читання), синтетичного (мовно-музичне, кіно- й телемистецтво, створення реальності з допомогою технічних засобів – художні медіатори), становить наративний спосіб пізнання й розуміння світу, подальше моделювання свого майбутнього як сценарій наративів (осмислень, імперативів, ціннісних

орієнтацій, об'єктивування емоційного досвіду, тобто накладання смислів на аналізовані факти чи події).

Проблемність як спосіб розв'язання суперечностей є визначальною характеристикою наративу. Застосування інтегративних знань у віднайденні відповідей на питання, що стосуються інтерпретації інформаційного середовища, побудови суспільства, естетичних координат культури різних епох. У такий спосіб інформаційно-комунікаційні технології дозволяють здійснити трансфер інформації щодо еволюції суспільства, можливу її трансформацію через переосмислення.

У межах цифрового проєкту наратив інтерпретуємо як один із параметрів процесу комунікації, що є не лише ланкою передачі інформації, а й рефлексією щодо оповіді. Людський досвід подається як своєрідна низка історій. З-поміж провідних векторів цифрового наративу виокремлюємо такі: 1) сегментність; 2) логічна послідовність оповіді, елементи якої обов'язково поєднуються в єдину концепцію; 3) узаємозв'язок наратора й реципієнта на емоційному і смисловому рівнях; 4) співмірне залучення мовленнєвого, візуального, аудіоскладників шляхом використання потенціалу ІКТ; 5) інтерактивна форма взаємодії з аудиторією.

Цифрові проєкти в літературній освіті учнів використовується в різних формах навчальної діяльності: на етапі актуалізації раніше набутих знань як мотиваційна ланка вивчення теми, під час виконання завдань самостійної роботи тощо. Оптимальне конструювання цифрових проєктів в опануванні навчальних курсів літературного циклу має базуватися на продуманому сценарії взаємодії всіх учасників процесу. Хід формування у здобувачів навичок створення цифрових історій актуалізує комунікативні, дослідницькі, рефлексивні компетенції,

а також навички володіння мультимедійними засобами та цифровим інструментарієм. Створення ІТ-оповіді як поліфункціонального засобу навчання здійснюється за участі наратора та реципієнтів, із залученням відео-, аудіо та вербального каналів.

Засвоєння учнями алгоритму створення цифрових проєктів задля організації навчального процесу в реально-віртуальному просторі відбувається за алгоритмом, в основу якого покладено окремі принципи ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation). Див. Рис. 1.

Алгоритм створення та реалізації цифрового проєкту на уроках літературного циклу у профільній школі

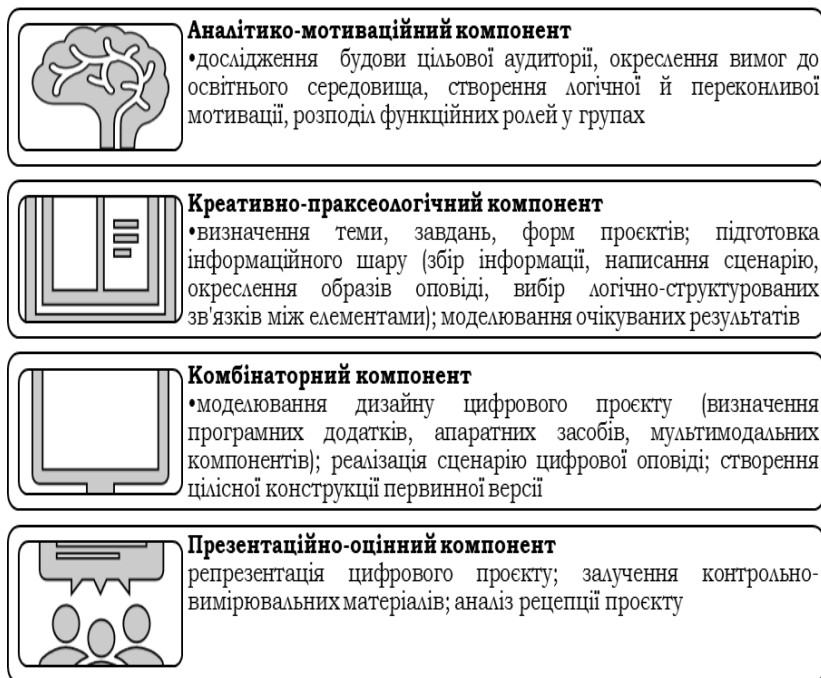


Рис. 1.

Застосування цифрових проєктів у літературній освіті профільної школи є відповіддю на виклики XXI століття. Завдяки актуалізації цього навчального інструментарію формується новітня функціональна грамотність, що реалізується в синтезі цифрової (комунікативні вміння, сформовані за рахунок розширення медіаспільноти), глобальної (уміння сприймати, інтерпретувати й засвоювати вербальну інформацію), наочної (уміння інтерпретувати інформацію з допомогою візуальних образів), технологічної (здатність застосовувати ІТ-технології та прилади задля розбудови комунікативного середовища) компетентностей [9]. Структура цифрового наративу обумовлена сімома параметрами, окресленими напрацюваннями CDS (Центр цифрового наративу, Берклі, штат Каліфорнія, США). Див. Рис. 2.

Елементи цифрової оповіді

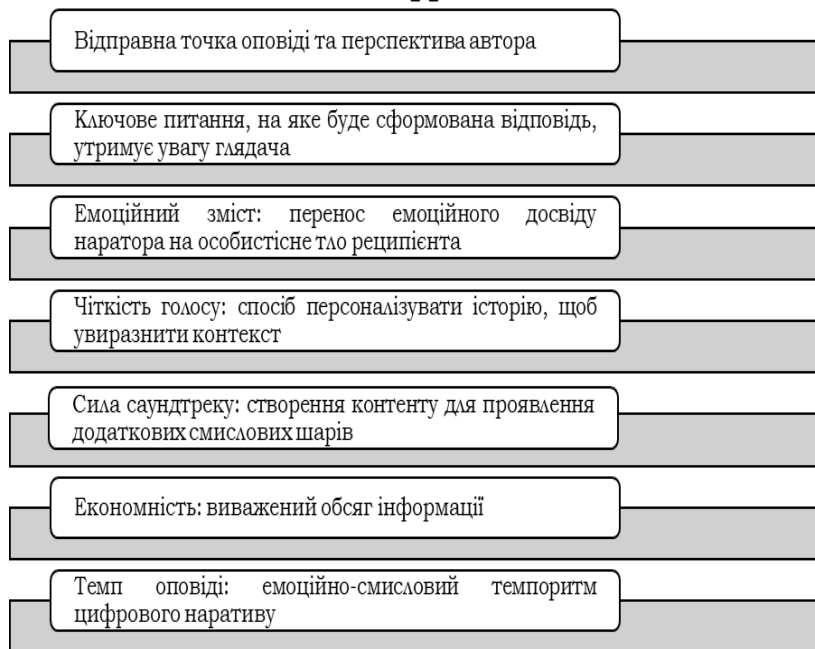


Рис. 2

У процесі створення цього дидактичного конструктору використовують різні цифрові носії та програмні засоби. Розглянемо деякі формати реалізації цифрових проєктів у літературній освіті профільної школи.

Ми виокремили статичні й динамічні цифрові наративи. Статичні цифрові наративи моделюються за допомогою аудіоредакторів різних типів. Більшість із них пристосовані для обрізання, поєднування, накладання доріжок (це стане в нагоді при компіляції закадрового тексту та саундтреку). Серед найбільш поширених застосувань виокремлюємо Beautiful Audio Editor, TwistedWave Online, Audiotool, BearAudioTool, Diktorov.net, EasyVoiceRecorder тощо.

Перш ніж анонсувати роботу над цифровим проєктом, вважаємо за доцільне провести підготовчий етап, а саме: запропонувати учням критично проаналізувати цифрові наративи, розміщені на таких платформах, як: Dramatic Question, Verse або StoryMapJS. Зокрема, простежити коректність реалізації в них авторської позиції, доцільність відбору застосованого вербального, аудіо- та візуального контенту, прокоментувати можливість альтернативних варіантів проєктів.

Створення статичного цифрового проєкту відбувається за таким алгоритмом:

- вивчення візуального об'єкта (фотографія, колаж, малюнок у форматі PNG);
- добір необхідного контенту, аналіз його релевантності;
- розроблення сценарію (150-200 слів), обґрунтування джерельної бази, використаної в проєкті інформації;
- начитування закадрового тексту;
- підбір саундтреку;
- монтаж медіапроєкту;

– збереження як файлу MP4 та за потреби його експорт на платформу youtube.

Зауважимо, що формат зіставного історико-літературного цифрового проєкту в літературній освіті профільної школи філологічного напрямку, на наш погляд, може передбачати з огляду на критерій історичної кореляції, спостереження над фрагментами історичного оригіналу й літературного перекладу / перекладу іншими мовами – аудіальний супровід (“Плач Ярославни”, “Заповіт” Т. Шевченка; “Мойсей” І. Франка; “Пан Тадеуш” А. Міцкевича в перекладі М. Рильського (слов’янські мови перекладу), наприклад, у контексті вироблення світоглядної позиції учнів, у якій поняттєвими орієнтирами є історія, мистецтво, літературне, історична пам’ять, культурний, історичний і державницький розвій. Такий цифровий ланцюжок матиме виховний характер, сприятиме формуванню літературного смаку, історико-культурної обізнаності, мовної культури.

Наратив як цифровий проєкт може передбачати спостереження над методом художнього перекладу, наприклад М. Лукаша (1919–1988), перекладацьку творчість якого дослідники літературної спадщини і творчого методу характеризують через когнітивні й художньо-естетичні дескриптори: *прийом перегуку епоху, взаємодії культур* (заповіт Гете, виголошений Фаустом, перекладач (Микола Лукаш) подає суголосно із заповітом Шевченка: *Простеляться лани широкополі, / Стада рясні заграють на роздоллі, / Круті горби зведе трудящий люд, / Укрие їх узорами споруд – / І заживе в **ц**ім краї, як у раї...* [Гете Й.-В. Поезія і правда : збірник / упоряд., пер. Б. М. Гавришкова. Київ, 1982. 280 с.]); *прийом фразеологічного насичення перекладу* (фразеологізми мають структурно-семантичні трансформації); *прийом конкретизації перекладної одиниці; прийом*

відтворення засобами мови перекладу мелодії, ритму, звукопису.

Проект може мати формат доведення запропонованого вислову щодо творчого методу перекладача: *“... просто англієць Шекспір у нього стає українським Шекспіром, німець Рільке – українським Рільке, іспанець Лорка – українським Лоркою, угорець Мадач – українським Мадачем ... Просто під рукою Лукаша вони входили в нашу культуру з усім, що принесли в рідну, але в обладунках, які підготувала за тисячу років наша національна свідомість, мова, історія, культура”* (І. Бокій).

Цифровий проект, як особистісна творча оповідь, базується на поєднанні вербального компонента з ланцюжком логічно обумовлених аудіовізуальних образів. Відтак, в умовах системної роботи з конструювання проектів такого типу, актуалізуючи гносеологічні й емоційні аспекти навчання й інтегруючи теорію в рефлексивну розповідь, учні удосконалюють уміння осмислено й лаконічно репрезентувати різні змістові концепти літературознавчих курсів: культурологічні дискурси, стильові доміанти художніх напрямів, мистецьку своєрідність творчості окремих митців, їхні “*curriculum vitae*” тощо.

Напрями відтворення мультимедійного малюнку біографічного шляху письменника можуть мати такий цифровий формат:

1. Письменник – спогади (щоденник; ліричний відступ, який відтворює спогади становлення (дитинства, юності, зрілості як етапу художньої творчості) і пролонгування філософії життєпису (авторська позиція, яка рефлексує відтворені в художньому дискурсі події, інтерпретує їх з позиції філософії). Прикладом для розгляду може слугувати біографічний шлях письменників, щоденники яких

стали надбанням громадськості (Т. Шевченко, О. Довженко, О. Вишня, М. Стельмах, Гр. Тютюнник). Інтерпретація життєвого шляху в тісному взаємозв'язку з історико-культурним розвитком нації.

До автобіографічних корелятивів відносимо також спогади, ліричні відступи письменників, які відтворені в художньому форматі (Т. Шевченко (цикл поезій сакрального змісту), І. Франко (інтимна лірика, громадянська лірика); твори на основі біблійного контексту, інтерпретації історичного розвитку рідного народу (І. Франко “Мойсей”; І. Багряний “Сад Гетсиманський”); прозові твори, які трактують вітчизняну історію через призму національної ідеї (І. Франко “Борислав сміється”; Леся Українка інтимна лірика; громадянська лірика); історико-філософська інтерпретація вітчизняних і світових подій (О. Вишня ліричні відступи у художньому тексті розроблюваного жанру гуморески, усмішки тощо).

Ефективним є розроблення цифрового коду, який містить факти біографічного шляху, що репрезентує зразок наслідування (засвідчує стійку громадянську позицію). Задля розроблення такого репрезентанту необхідно застосувати синхронний / діахронний критерії; критерії соціокультурної й історико-політичної кореляції.

2. Письменник – літературно-критична, громадська діяльність (особистість письменника висвітлюється через літературно-критичні статті; громадські виступи тощо). Такі нароби репрезентують творчо-літературний пошук і літературно-критичний аналіз, що дозволяє відтворити модель ідіостилу письменника, досягнути культуру художнього письменства досліджуваного етапу. Зокрема, розвій українського письменства через літературно-критичний дискурс І. Франка, М. Рильського (у тому числі які стосуються методів і прийомів перекладу) дозволяє відтворити кореляцію

вітчизняного і світового літературних дискурсів у аспекті вибору методу художньої оповіді.

Цифрові проекти (літературознавчі наративи) відтворюють у своїй логічній (етапи становлення письменника як майстра; етапи створення художнього твору / художніх творів; детермінація сюжету / образів художнього твору соціокультурним контекстом) і системній послідовності інформацію про біографію письменника, що охоплює чинники впливу на формування його світогляду, які у свою чергу відтворені в авторській позиції, що транслює ідейну константу в художньому дискурсі. Ідеться про цифрову історію: життєвого шляху письменника; художнього доробку в контексті вітчизняного і світового письменства зокрема, історії як ретрансляції розвитку культури людства загалом. Цікавим досвідом проектування й реалізації динамічного наративно-цифрового конструкту є робота з узагальнення знань теоретико-літературного плану (наприклад, “Стильові домінанти художніх епох”, “Діалог культур: перекладацькі інтерпретації”, “Вічні образи у світовій літературі”, “Роман та його різновиди”).

Такий конструкт може бути створеним у форматі дудл-відео. В основі цієї форми лежить принцип інтуїтивного малювання, який дозволяє людині в рамках культури, сфокусованої на вербальній інформації, актуалізувати візуальну систему сприйняття. Помічено, що спонтанні позначки, зроблені в процесі активного слухання чи споглядання, значно покращують запам'ятовування матеріалу, допомагають глибше сприйняти інформацію, залучають емоційний досвід. Відтак, цифровий наратив, створений із залученням контенту такого типу спрямований, передусім, на формування в учнів навичок візуалізувати уявне,

виокремлювати головне, систематизувати інформацію.

Окрім відеоконструкту із застосуванням дуд-відео, задля створення цифрового проєкту у формі динамічного нарративу можна використати анімований медіатекст або відеомонтаж. Це може бути проєкт із застосуванням стрінкасту або відеосупроводу. Такий цифровий нарратив лаконічний, інтерпретує літературознавчі поняття як прості графічні образи, містить інтегративні знання.

Задля редагування та відеомонтажу розроблено відповідне програмне забезпечення, що працює як на мобільних пристроях, так і на десктопних, із різними операційними системами (функціональними є навіть кросплатформні). У цих застосунках пропонується і безкоштовний, і платний контент, що дозволяє отримати ефективні функціонали, створити необхідне враження, передати динаміку зображуваного. Усі додатки потребують реєстрації, водночас є максимально простою – через електронну пошту або соціальні мережі, Google/Facebook. Майже всі застосунки дозволяють редагувати відео за допомогою технології Drag&Drop, використовувати ефекти й переходи між відео та фото, змінювати швидкість відео, корегувати та конвертувати з 2D у стереоскопічне 3D, накладати текст, титри, звук. Популярними відеоредакторами є VideoPad, Clipchamp, HippoVideo, WeVideo, Wideo, Kizoa тощо.

HippoVideo – платформа, призначена для подібних маніпуляцій із відеоконтентом: копіювання відео з скринкравтів чи веб-камери, додавання емодзі, тегів, текстових позначок тощо. Безкоштовна версія дозволяє зберігати відео у якості 720 p, тривалість ролику не повинна перевищувати 1 годину. Сучасний відеоредактор Clipchamp умовно безкоштовний, має досить великий масив шаблонів. Можливість збереження роликів обмежена форматом

SD (480 p). Придбання преміум-акаунту знімає всі обмеження та дозволяє експортувати відео в якості 720 p и 1080 p. Також редактор дає можливість обрати різні співвідношення відео 1:1, 9:16, 4:3 або 16:9.

Платна версія хмарної онлайн-платформи WeVideo дозволяє користуватися функціями редагування преміум-класу: зелений екран, озвучення, сповільнена зйомка, показ екрану та синхронізація на iOS, Android веб-платформах та інші функції. Kizoa застосовується для створення відеороликів та слайд шоу. Цей онлайн-сервіс не потребує реєстрації, має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, тому підходить для новачків. Відеоредактор VideoPad має лише десктопний варіант і дозволяє редагувати файли великих розмірів. Ці додатки можна використати задля реалізації практичних завдань у літературній освіті профільної школи при створенні цифрових проєктів.

Рекомендованими є відеоредактори, які встановлюються на мобільних пристроях (телефони, планшети) і працюють на ОС Android/IoS. Перевагами таких редакторів є постійна доступність, легкість у використанні, інтуїтивно зрозумілий інтерфейс. InShot, VivaVideo, GoPro Quik, Videoshop дозволяють скомпілювати відеофрагменти відповідно до задуму, додати аудіотло, текст, зробити коректні переходи, хромакей, слоу-мо, застосувати необхідні візуальні на звукові ефекти, форматовувати ролик.

Створення динамічного цифрового нарративу потребує значних витрат часу, є змістовно містким і вимагає колективних форм узаємодії, тому, на нашу думку, задля його створення доцільно використовувати групову колаборацію. Алгоритм роботи зі створення динамічного цифрового нарративу має такі етапи:

– визначення мети і завдань проєкту, окреслення ракурсу оповіді (зовнішне-внутрішнє), створення сценарної заявки;

– розроблення сценарію: структура історії, конфлікт, лейтмотив, прописування деталей тощо;

– розкадрування (добір та компановка аудіо- та візуального матеріалу, який би асоціювався зі створюваним медіатекстом, можливість із застосуванням ресурсів VideoScribe, Powtoon, GoAnimate);

– начитування закадрового тексту, зйомка авторського відеоконтенту;

– добір саундтеку;

– монтаж і публікація цифрового наративу.

Сучасні цифрові можливості дозволяють у процесі здійснення аналізу художнього твору реалізувати літературознавчу рефлексію. За допомогою гіпертекстуальної пропозиції на рівні електронного корпусу вдається інтегрувати інформацію, яка стосується психології (ідеться насамперед про структуру особистості, ціннісні орієнтації, що визначають спрямованість людини), соціології (чинники розвитку суспільства, становлення конституційних прав громадянина), історії (історичний коментар епохи, подій, фактів, які знайшли своє художнє відображення в літературному творі). Можливість стягнення під один знаменник міжгалузевої інформації, яка надає полісемантичний ракурс у розгляді літературного твору, дозволяє вибудувати концепцію літературної реальності. Дослідження змісту художнього твору, у свою чергу, за наративного подання, передбачає інтерпретацію тематики і проблематики з позиції поліаспектуальності, сприяє переосмисленню фундаментальних соціокорелятив.

У такий спосіб застосування цифрових проєктів на заняттях літературознавчого циклу в профільній

школі створює умови для інтегрування в навчальний процес вербальної інформації, дизайну та технологій, що формує і учнів критичне мислення, здатність до аналітичної роботи, емоційний інтелект, креативність.

Перспективним видається подальше впровадження цифрових проєктів у літературній освіті профільної школи. Це потребує підвищення рівня ІТ-грамотності учнів, уможливлене уведенням факультативу “Цифрова літературознавча комунікація”. В основу покладено ідею цифрового підходу в літературознавчій освіті, який передбачає інтерпретацію літературних понять, подій, явищ шляхом застосування дидактичних моделей, які практично реалізуються в статичних і динамічних медіаресурсах. Конструювання повного (системного) уявлення про досліджуваний об’єкт стає науково обґрунтованим шляхом аналізу різних позицій, їх систематизації, урахування того, наскільки окреслені шляхи сприяють розв’язанню суперечностей.

Пропонований факультатив може містити такі тематичні блоки:

1. “Лабораторія біографічної історії письменника” (життєва історія, відбита в художньому творі). Такі цифрові проєкти розкривають чинники розвитку особистості майстра, події, які вплинули тією чи тією мірою на формування його світогляду, визначили естетичні детермінанти ідіостилу.

2. “Мистецький світ в об’єктиві”. Зміст такого цифрового проєкту може містити уривки з щоденників (Т. Шевченка, О. Довженка, О. Гончара); літературно-критичних статей; образного відтворення різних періодів життя в художній творчості.

3. Альбом-анімація “Стильові доміанти художніх епох”.

4. Колективне створення цифрових історій “Студія записів синестезійних калейдоскопів”.

5. Дискусійний клуб “Історія в літературі”.

Робота над створенням цифрових проєктів під час уроків та на факультативних заняттях сприяє активізації пізнавальної діяльності, а саме: структуруванню матеріалу; глибшому осмисленню твору; пошуку додаткової інформації й ін. Створення цифрових нарративів стимулює учнів до активної творчості, сприяє зародженню емоційного відгуку при роботі над написанням сценарію, інтенсифікує емпатію. Застосування такого підходу дозволяє відтворити в цифровому просторі власні асоціативні поля, сформувані навички структуризації значного обсягу інформації, практикуватися в моделюванні інформаційного дизайну на основі поєднання аудіовізуального та літературознавчого компоненту.

Варто відзначити, що діяльність, спрямована на виготовлення інтегрованого мультимедійного продукту, сприяє налагодженню комунікативній і пізнавальній взаємодії учнів. Перебуваючи в межах творчих груп, об'єднаних спільною стратегією, учасники випробовують різні види співпраці й комунікації (обмін інформацією історико-літературного змісту, вибір зручної ІКТ-платформи, добір аудіовізуальних ресурсів, осмислення дизайну тощо).

4. ВИСНОВКИ. Цифровий підхід у літературній освіті профільної школи передусім формує в учнів уміння моделювання цифрової літературної історії, що підвищує рівень предметної та інформаційно-цифрової компетентностей. Робота над створенням цифрових нарративів відповідає очікуванням молодих людей, які живуть реаліями динамічного інформаційного суспільства. Оскільки цифровий підхід передбачає дослідження архітекtonіки світу, відтвореної в художньому творі, то моделювання знань про дійсність на основі досліджуваного твору може передбачати варіативність референцій.

Багатозначність смислів спонукає до подання інформації, яка містить інтегративні знання. У такий спосіб можна говорити про можливість моделювання засобом цифрового наративу власної реальності, зауважимо, що смисловий аналіз фрагментів відповідних сюжетних складників може спиратися як на абсолютне розуміння об'єкта пізнання, так і на відносне. Викладене вище дозволяє класифікувати цифровий проєкт як метод навчання, оскільки його застосування передбачає структурування людських знань (ап'юріорних / апостеріорних), а також слугує способом мислення під час дослідження художнього дискурсу.

Цифровий проєкт як метод наукового пошуку забезпечує найбільш оптимальний результат навчання, оскільки корелює із самонавчанням, визначає траєкторії підвищення рівнів універсальних та предметних компетентностей у процесі вивчення дисциплін літературознавчого блоку. Уведення в освітню діяльність цифрового підходу сприяє модифікації можливих форм роботи у вивченні літературознавчих курсів, корегуванню взаємодії між учителями й учнями й налагодженню колаборації у класах.

Програмне забезпечення, яке можна використовувати задля моделювання статичних і динамічних цифрових наративів, має відмінні від традиційного характеристики: з-поміж найбільш поширених й активно використовуваних застосунків, придатних для створення статичних наративів, виокремлюємо Beautiful Audio Editor, TwistedWave Online, Audiotool, BearAudioTool, Diktorov.net, EasyVoiceRecorder тощо. Задля створення динамічного цифрового наративу рекомендованими є відеоредактори VideoPad, Clipchamp, HippoVideo, WeVideo, Kizoa та ін.

Запровадження цифрового підходу в літературознавчу освіту профільної школи створює такі переваги:

- заохочує учнів до дослідницької активності, залучаючи їх до динамічних інтерактивних процесів навчання;

- у процесі відбору й систематизації контенту розвиває критичне мислення, логіку, аргументованість суджень;

- удосконалює навички вербалізації думки;

- формує самостійність поглядів, чітко визначену позицію, креативність щодо компільованих матеріалів та власне авторського контенту;

- надає змогу сформуванню альтернативну віртуальну реальність, спроектовану в заданому навчальною метою аспекті в компактному форматі;

- створює позитивне емоційне тло педагогічного дизайну заняття;

- ефективно заохочує учнів до комунікації у класі та за його межами;

- сприяє розвитку мультимедіального інтелекту;

- корегує й удосконалює предметні й універсальні компетентності.

Перспективами запровадження цифрових проєктів у літературній освіті профільної школи визначаємо:

- розроблення і введення інтегративного факультативу, спрямованого на удосконалення навичок володіння ІКТ;

- трансформацію методики викладання базових курсів літературознавчого спрямування, розкриття їх потенціалу з урахуванням технологічних здобутків інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Наративно-цифрова парадигма у міжнародному освітньому просторі : посібник. Київ, 2017. С. 35–114.
2. Осадча К., Осадчий В., Круглик В. Роль інформаційно-комунікаційних технологій підчас епідемій: спроба аналізу. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 8, Issue 1, 2020. С. 62–82.
3. Павленко Н. Музичне мистецтво у проектуванні педагогічних цифрових наративів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 163. С. 115–119.
4. Семеріков С., Теплицький І., Шокалюк С. Мобільне навчання: історія, теорія, методика. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2008. № 6. С. 72–82.
5. Тимчук Л. Проектування процесу створення цифрових наративів майбутніми вчителями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4 (48). 2015. С. 376–389.
6. 2020 Global Education Meeting Declaration. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704>
7. Barber J. Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*. 2016. P. 1–14. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2016.1181037#>
8. Barkhuizen G. A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, V. 62, Issue 3. 2008. P. 231–239.
9. Brow J., Bryan J., Brown T. Twenty-first century literacy and technology in classrooms. *Innovate*. 2005, № 1 (3).
10. Clarke R., Adam A. Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Sage journals*. 2012. № 11 (1-2). P. 157–176.
11. Godheanna L. Creating and assessing multimodal texts. Negotiations at the boundary : doctoral dissertation. University of Gothenburg. 2014. 179 с.
12. Danielsson K., Selander S. Reading multimodal texts for learning. A model for cultivating multimodal literacy. *Designs for learning*. 2016. V. 8. № 1. P. 25–36.
13. Digital transformation of learning environment: aspect of cognitive activity of students / O. Pinchuk et al. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih, 21 December 2018. CEUR Workshop Proceedings. Vol-2433. С. 90–101.
14. Dürkop K., Bakker A. Literary education with narratedigital games. *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. New York. 2018.

15. Education in emergencies data. URL : <https://drive.google.com/file/d/1PTfuHFNH4xO7y3jCUR8zPOUJrtAnfy1W/view>

16. Informatization of education as a pledge of the existence and development of a modern higher education / E. Fedorenko et al. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih, 21 December 2018. CEUR Workshop Proceedings. Vol-2433. C. 20–32.

17. Korhonen A., Vivitsou M. Digital Storytelling and Group Work: Integrating the Narrative Approach into a Higher Education Computer Science Course. *ITiCSE '19: Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. July 2019. P. 140–146.

18. Li X., Conle C., Elbaz-Luwisch F. Shifting polarized positions: A narrative approach in teacher education. Peter Lang. 2009. 345 p.

19. Lim J., Polio C. Multimodal assignments in higher education: Implications for multimodal writing tasks for L2 writers. *Journal of second language writing*. Volume 47. March 2020.

20. Liu Z., Levina V., Frolova Y. Information visualization in the educational process: Current Trends. *International Journal of emerging technologies in learning*. 2020. № 15 (13). P. 49–62.

21. McLellan, H. Digital storytelling in higher education. *J. Comput. High. Educ.* № 19. 2007. P. 65–79.

22. Multimodalidade da transmissão de conhecimentos filológicos durante atividades de sala de aula usando as TIC / Yaremenko N. et al. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, V. 25, n. esp. 5, 2021. P. 3007–3030.

23. Ogawa N., Shimizu A. Visualization of extra curriculum education for promoting active learning. *2016 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*. Bangkok. 2016. P. 101–108.

24. Rossiter M., Garcia, P. Digital Storytelling: A new player on the narrative field. *New directions for adult and continuing education*. № 126. 2020. P. 37–48.

25. Serafini F. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of adolescent & Adult literacy*. 2011. P. 342–350

26. Shelton C., Warren A., Archambault L. Exploring the use of interactive digital storytelling video: promoting student engagement and learning in a university hybrid course. *TechTrends* 2016. № 60, P. 465–474.

27. Skouge J., Rao K. Digital Storytelling in Teacher Education: Creating Transformations through Narrative. *Educational Perspectives*, 2009. № 42. (1–2). P. 54–60.

28. The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials / Ivanova H. et al. *Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019)*, Kryvyi Rih. 20 December 2019. CEUR Workshop Proceedings. Vol. 2643. 2019. P. 185–209.

REFERENCES

1. Bykov V., Leshchenko M., Tymchuk L. Naratyvno-tsyfrova paradyhma u mizhnarodnomu osvितnomu prostori [Narrative-digital paradigm in the international educational space] : posibnyk. Kyiv, 2017. S. 35–114.

2. Osadcha K., Osadchyi V., Kruhlyk V. Rol informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii pidchas epidemii: sproba analizu [The role of information and communication technologies during epidemics: an attempt at analysis]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 8, Issue 1, 2020. S. 62–82.

3. Pavlenko N. Muzychne mystetstvo u proektuvanni pedahohichnykh tsyfrovyykh naratyviv [Musical art in the design of pedagogical digital narratives]. *Naukovi zapysky. Seriya : Pedahohichni nauky*. 2018. Vyp. 163. S. 115–119.

4. Semerikov S., Teplytskyi I., Shokaliuk S. Mobilne navchannia: istoriia, teoriia, metodyka [Mobile learning: history, theory, methodology]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh*. 2008. № 6. S. 72–82.

5. Tymchuk L. Proektuvannia protsesu stvorennia tsyfrovyykh naratyviv maibutnimy vchyteliamy [Designing the process of creating digital narratives by future teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 4 (48). 2015. S. 376–389.

6. 2020 Global Education Meeting Declaration. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704>

7. Barber J. Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*. 2016. R. 1–14. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2016.1181037#>

8. Barkhuizen G. A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, V. 62, Issue 3. 2008. P. 231–239.

9. Brow J., Bryan J., Brown T. Twenty-first century literacy and technology in classrooms. *Innovate*. 2005, № 1(3).

10. Clarke R., Adam A. Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Sage journals*. 2012. № 11 (1–2). P. 157–176.

11. Godheanna L. Creating and assessing multimodal texts. *Negotiations at the boundary : doctoral dissertation*. University of Gothenburg. 2014. 179 s.

-
12. Danielsson K., Selander S. Reading multimodal texts for learning. A model for cultivating multimodal literacy. *Designs for learning*. 2016. V. 8. № 1. P. 25–36.
 13. Digital transformation of learning environment: aspect of cognitive activity of students / O. Pinchuk et al. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih, 21 December 2018. *CEUR Workshop Proceedings*. Vol-2433. S. 90–101.
 14. Dürkop K., Bakker A. Literary education with narratedigital games. *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. New York. 2018.
 15. Education in emergencies data. URL: <https://drive.google.com/file/d/1PTfuHFNH4xO7y3jCUR8zPOUJrtAnfyIW/view>
 16. Informatization of education as a pledge of the existence and development of a modern higher education / E. Fedorenko et al. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih, 21 December 2018. *CEUR Workshop Proceedings*. Vol-2433. S. 20–32.
 17. Korhonen A., Vivitsou M. Digital Storytelling and Group Work: Integrating the Narrative Approach into a Higher Education Computer Science Course. *ITiCSE 19: Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. July 2019. P. 140–146.
 18. Li X., Conle C., Elbaz-Luwisch F. Shifting polarized positions: A narrative approach in teacher education. Peter Lang. 2009. 345 r.
 19. Lim J., Polio C. Multimodal assignments in higher education: Implications for multimodal writing tasks for L2 writers. *Journal of second language writing*. Volume 47. March 2020.
 20. Liu Z., Levina V., Frolova Y. Information visualization in the educational process: Current Trends. *International Journal of emerging technologies in learning*. 2020. № 15 (13). R. 49–62.
 21. McLellan, H. Digital storytelling in higher education. *J. Comput. High. Educ.* № 19. 2007. R. 65–79.
 22. Multimodalidade da transmissão de conhecimentos filológicos durante atividades de sala de aula usando as TIC / Yaremenko N. et al. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, V. 25, n. esp. 5, 2021. P. 3007–3030,
 23. Ogawa N., Shimizu A. Visualization of extra curriculum education for promoting active learning. 2016 *IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*. Bangkok. 2016. P. 101–108.

24. Rossiter M., Garcia P. Digital Storytelling: A new player on the narrative field. New directions for adult and continuing education. № 126. 2020. R. 37–48.

25. Serafini F. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. Journal of adolescent & Adult literacy. 2011. P. 342–350

26. Shelton C., Warren A., Archambault L. Exploring the use of interactive digital storytelling video: promoting student engagement and learning in a university hybrid course. TechTrends 2016. № 60, R. 465–474.

27. Skouge J., Rao K. Digital Storytelling in Teacher Education: Creating Transformations through Narrative. Educational Perspectives, 2009. № 42. (1–2). P. 54–60.

28. The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials / Ivanova H. et al. Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019), Kryvyi Rih. 20 December 2019. CEUR Workshop Proceedings. Vol. 2643. 2019. P. 185–209.

УДК 001.8:81'1

Ж. В. Колоїз

*доктор філологічних наук,
професор, завкафедри української мови*

koloiz.zv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3670-2760>

ВЕКТОР НАУКОВИХ ПОШУКІВ У МЕТОДОЛОГІЇ

1. ВСТУП. На сучасному етапі розбудови тих чи тих наукових парадигм, вочевидь, не викликає жодних заперечень твердження про те, що наука, яка поступово перетворилася на частину так званого “соціального організму”, відіграє неабияку роль у забезпеченні його життєдіяльності, має неоціненне значення для соціально-культурного й виробничо-технічного прогресу, а відтак – для матеріального (економічного) й духовного зростання суспільства. Адже, як відомо, те чи те суспільство, досягнувши високого рівня розвитку у виробничому, суспільному й духовному житті, з одного боку, отримує статус культурного, цивілізованого, з іншого, – маючи відповідний статус, не зупиняється на здобутому, завжди прагне більшого, повсякчас зацікавлене в модернізації різних галузей науки, у генеруванні нових ідей, у раціоналізації процесів наукових досліджень і якості отриманих результатів.

За такого підходу інтерес до отримання нових знань, усебічного розвитку людських здібностей і можливостей лише употужнюється. А це, своєю чергою, спонукає до пошуків шляхів розв’язання як теоретичних, так і практичних завдань щодо визначення оптимальних способів отримання наукових знань, систематизації наукової інформації, ґрунтованої на об’єктивних фактах, створення методологічного інструментарію наукового пізнання.

Такі пошуки сприяли появі й окремої галузі знання, іменованої загалом *методологією*, у витлумаченнях якої спостерігаємо чимало розбіжностей, на чому неодноразово акцентували різні фахівці.

У широкому потрактуванні *методологією*, як відомо, називають учення про методи пізнання певних реалій об'єктивної дійсності, у вузькому – сукупність методів, що їх застосовують у будь-якій науці. З огляду на те, що *метод* у перекладі з грецької означає “спосіб пізнання”, її почали витлумачувати і як сукупність пізнавальних способів і засобів, спеціальних принципів, прийомів, процедур і т. ін., що їх застосовують під час провадження науково-дослідницької діяльності. Дефініція на зразок “сукупність методів, а відтак і способів, засобів, прийомів і т. ін. виконання будь-якої роботи” супроводжує й терміназвук “*методика*”. Виникає слушне запитання: які диференційні семи наявні у витлумаченнях термінів “*методологія*” та “*методика*” і чи доцільним є висловлення на зразок *методологія та методика наукового дослідження?* І чому десь-недесь натрапляємо на термінологічне сполучення “*методологічний інструментарій*”, уживане в тому ж самому значенні, що й “*методологія*” чи “*методика*”?

Це лише один із проблемних моментів, який потребує чіткішої аргументації й скрупульознішого аналізу. Його успішне розв'язання дасть змогу зорієнтуватися у складних питаннях методології як науки і методології як навчальної дисципліни, виокремлювати інтегральні й диференційні ознаки у потрактуваннях ключових понять, як-от: методологія наукового дослідження, фундаментальна методологія, загальнонаукова методологія, конкретнонаукова методологія, наукова методологія, спеціальна методологія і т. ін., упевнитися в доцільності (а можливо, і недоцільності) термінологічних сполучень на кшталт “*педагогічна методологія*”, “*лінгвістична*

методологія” і т. ін., спродукованих, найімовірніше, за зразком давно усталеного в науковому обігові “*філософська методологія*”, представники якої активно послуговувалися її ключовим категорійним поняттям “*науковий метод*” задля визначення порядку і послідовності пізнавальних дій, що їх свідомо обґрунтовують і цілеспрямовано застосовують для осягнення істини. Цілком закономірно, виокремлення того чи того різновиду має відбуватися на основі опозиції (опозицій) з урахуванням єдиного принципу класифікації. З одного боку, наприклад, лінгвістична методологія, або методологія лінгвістики, з іншого, – методологія педагогіки, методологія математики, методологія історичної науки, методологія природничих наук, методологія соціологічних досліджень тощо. Крайня ілюстрація функціонує й в оформленні “*методологія соціології*”, яке, без жодних сумнівів, не викликає схвалення (і не лише серед філологів). Ці та інші проблеми методології неодноразово привертали увагу наукової спільноти, про що свідчить низка наукових доробків і з’ява на науковій орбіті вітчизняної наукової плеяди (С. Алексенко, С. Богдан, Н. Вернигора, Л. Власенко, Н. Гнасевич, Т. Гончарук, О. Гуторов, Г. Денискіна, В. Кишенько, Н. Кушнарєнко, А. Ладанюк, Л. Мацько, О. Мосейчук, О. Селіванова, О. Семенов, В. Тулайдан, Н. Цимбал, В. Шейко та ін.). Однак попри посилену увагу до актуалізованих категорійних понять відповідна наукова галузь донині потребує всебічного, ґрунтовного, системного осмислення, оскільки комплексні (фундаментальні) праці, у яких було б вичерпно схарактеризовано методологію як науку і як навчальну дисципліну, представлено їх ретельний аналіз, потрактування основних категорій крізь призму різних узагальнених підходів, з’ясовано теоретичні засади й сучасні орієнтири і т. ін., принаймні в українському науковому просторі наразі відсутні.

2. МЕТА ЗАПРОПОНОВАНОЇ ПРАЦІ – наукова інтерпретація поняття “методологія” загалом та “лінгвометодологія” зокрема, окреслення основних підходів до кваліфікації й систематизації наукових методів задля виявлення дискусійних моментів у відповідній науковій царині, які потребують більш прискіпливої уваги фахівців і розв’язання яких сприятиме утвердженню методології як навчальної дисципліни, що матиме виструнчений науковий апарат, чітко сформульовані (і загальноприйняті) об’єкт, предмет, мету, завдання тощо. Це дасть змогу здобувачам освіти, які навчаються за різними освітніми програмами, краще орієнтуватися в наукових просторах методології, отримувати уніфіковані методологічні знання, оперувати єдиними категоріями, що унеможливить, так би мовити, дублювання загальної інформації, скажімо, про методологію й методи наукових досліджень, у межах чи то окремих (педагогічних, психологічних, лінгвістичних, літературознавчих і т. ін.) навчальних курсів, чи то окремих змістових блоків різних навчальних дисциплін.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ.

Теоретичні відомості про методологію як науку представлені принагідно і здебільшого в межах таких жанрів науково-навчального підстилю, як підручники й навчальні чи то навчально-методичні посібники, адресовані науковцям як своєрідні порадики щодо організації та методики науково-дослідницької діяльності [31], методології й організації наукових досліджень загалом чи то спеціальних наукових досліджень [5; 6; 9; 13; 14; 16; 18; 19; 23; 29; 30], стосовно продукування академічних текстів різних зразків, жанрів [4; 7; 10; 11; 15; 26; 32]. Рідше – у межах власне наукових праць різного гатунку і різного призначення, де тією чи тією мірою окреслено й узагальнено основні підходи до витлумачення

сутності і самого поняття “методологія”, і дотичних до неї категорій на кшталт “методика” та “метод”. Щоправда, акцентовано передовсім на методології дослідження, її складниках у проєкції сучасної теорії наукового пізнання.

Упадає в око й те, що наявні наукові та навчально-наукові доробки доволі часто актуалізують одну й ту ж або частково модифіковану інформацію, рекомендовану для різних адресатів. Пор.: однаковою або майже однаковою мірою репрезентовано проблеми методології та методів наукового дослідження в підручниках, навчальних посібниках, адресованих, з одного боку, студентам, аспірантам, докторантам, здобувачам наукових ступенів, викладачам [31: 2], з другого, – студентам “вищих навчальних закладів III, IV рівня акредитації, які навчаються за економічним напрямом” [23: 2].

3.1. Наукова інтерпретація поняття “методологія”. Наразі досить складно встановити точну дату і місце з’яви в українському науковому обігові терміна “методологія”. Першу його словникову кодифікацію, найімовірніше, репрезентує “Словник чужомовних слів” (Нью-Йорк, 1955), упорядниками якого стали І. Бойків, О. Ізюмов, Г. Калишевський, М. Трохименко)¹ і в якому термін “методологія” витлумачено як “частина логіки, що вивчає методи

¹ Перше видання цього словника побачило світ у 1932 році (Харків-Київ : Вид-во “Українська радянська енциклопедія”), а друге виправлене вже за кордоном (Нью-Йорк) у 1955 році. Самі ж упорядники апелюють до нього як, по суті, до першого, оскільки в попередньому виданні цього словника “Москва дошукалася багато “контрреволюції” й упорядників засудила, а сам словник, скоро після виходу з друку, вилучила з продажу і майже весь наклад знищила”, тому-то “це “друге” видання насправді є першим і, з поробленими правками, дійсно вперше служитиме об’єктивно тій українській культурній справі для якої упорядники багато працювали і задля якої гірко постраждали” [3].

дослідження якої-небудь науки, способи одержання знання” [3: 260]. У цьому ж словникові наявне потрактування й іншого важливого терміна, який, власне, послужив дериваційною базою для продукування слова *методологія*, – *метода*²: 1) спосіб, шлях досліду; 2) правильний і систематичний шлях дослідження якогось об’єкта залежно від його властивостей; 3) певний лад або план, потрібний для досягнення якоїсь мети; 4) наукова метода – низка правил і способів, яких треба дотримуватися, щоб дійти науково правильних результатів [3: 259].

Інша лексикографічна праця, яка так само з’явилася в зарубіжжі на дев’ять років пізніше,

² Наприкінці XIX – на початку XX ст. відповідний термін здебільшого функціонував у граматичному оформленні жіночого роду: *метода* – “шлях, спосіб для досліду над чимось, напр.: учитель учить або лікар лічить по своїй методі – своїм способом” [27: 71]. В “Українському стилістичному словнику” (Львів, 1924) І. Огієнка наявне реєстрове слово чоловічого роду *метод* у зіставленні з його відповідниками з французької (*la methode*), англійської (*method*), італійської (*metodo*), німецької (*die Method*), польської (*metoda*) мов і ремаркою *рідше* метода ж. р. [20: 226]. Окрім того, як свідчить “Словник чужомовних слів” (1955), лексема *метода* послужила дериваційною базою для низки похідних, як-от: *методизм* – 1) спосіб навчання, ґрунтований на певних правилах; 2) наука методистів; *методика* – 1) відділ педагогіки, що розглядає правила навчання різних наук; 2) наука про методичне доцільне дослідження якого-небудь завдання; *методисти* – 1) особи, що додержують певного плану, методи; 2) члени англійської релігійної громади, що постала на початку XVIII ст. і виголошувала духовне відродження через певну методу жити й робити згідно з вимогами Євангелії тощо [3: 259–260]. Пор.: *методизм* – послідовність, методичність у роботі, у науці, у викладах; *методика* (гр. *methodikē*) – 1) наука про навчальні способи, про методи навчання; 2) наука про шляхи наукового пізнання; *методист* – фахівець у методах, знавець методики; *методисти* (англ. *methodists*) – релігійна громада, заснована року 1738 в Англії, що вимагає послідовного виконання обрядів церкви [21: 70].

зокрема “Словник чужомовних слів” у двох частинах (Нью-Йорк, 1964) А. Орла, кваліфікує *методологію* вже як окрему науку: (гр. *methodos* – дослід, *logos* – наука, слово) – наука про методи наукового пізнання, а *методу* (гр. гр. *methodos* – шлях) як: 1) шлях до істини; 2) сума способів добування знання; 3) способи послідовного досліду для досягнення наукової мети абощо [21: 69–70]. Ще через десятиліття в радянській Україні виходить друком “Словник іншомовних слів” (Київ, 1974) за редакцією О. Мельничука, який актуалізує два основні значення лексеми *методологія*: 1) учення про методи пізнання й перетворення світу; 2) сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки об’єкта її пізнання [28]. Варто зауважити, що таке витлумачення майже повністю збігається з витлумаченням, поданим в академічному виданні одинадцятитомного “Словника української мови” (Київ, 1970–1980), четвертий том якого (із реєстровим словом *методологія*) було видрукувано в 1973 році. Відтоді і аж донині загальні і спеціальні словники репрезентують семантику лексеми здебільшого без суттєвих змін, актуалізуючи два основні значення. Пор.: *методологія* (грецьк. *methodos*, *methodikós* – шлях дослідження, спосіб пізнання + *-логія*) – 1) учення про методи наукового дослідження; 2) стратегії та процедури, що застосовують науковці у своїх дослідженнях; сукупність методів [8: 195]. Нагадаємо, поки що ми вели мову передовсім про лексикографічну кодифікацію.

Однак, окрім стабілізації в лексикографічному просторі, термін “*методологія*”, як і “*метод*”, “*методика*”, активно використовували в першій половині ХХ ст. й у спеціальних наукових доробках. Щоправда, такі наукові розвідки виходили друком знову ж таки переважно за кордоном, наприклад, праця Л. Білецького “Основи української літературно-

наукової критики (спроба літературно-наукової методології)” (Прага, 1925). І це зрозуміло. Адже, як відомо, швидкий поступ в напрямі збагачення лексичного, зокрема й термінологічного, фонду, поширення сфери вжитку й внутрішньої нормалізації, який зробила українська мова в довоєнний період, було нещадно й нищівно зупинено, а традиції української незалежної науки, українського термінознавства продовжила діаспора.

“Основи української літературно-наукової критики” – це не лише перша спроба теоретичної і практичної системи літературно-наукової методології, але й, вочевидь, точка відліку вчення про науку, наукову працю, “методологічні школи” і т. ін., інакше кажучи, точка відліку появи теоретико-методологічних засад провадження літературно-наукового дослідження. У передмові до наукової розвідки Л. Білецький так обґрунтовує її доцільність і необхідність: “Викладаючи поверх вісьми років методологію української літератури на українських високих школах і кермуючи семінаром, автор цієї праці переконався у практиці, яким повільним кроком і з якими труднощами прищеплюються теоретичні ідеї і практичне їх прикладання у студіях студентів. Студенти, що приступили до наукової праці, загалом узявши, до такої праці зовсім не підготовлені. Вони не підготовлені не тільки до приймання певних теоретичних принципів літературно-наукової критики, не тільки не знають, як ці принципи використовувати у процесі практичної наукової роботи, вони не підготовлені навіть – мислити науковими категоріями. До високої школи вони приходять із тим елементарним багажем, виробленим у середній школі, який із наукою не тільки не має нічого спільного, але нормальній науковій праці навіть шкодить. У цьому не їх вина, а вина середньої школи, що не виховує нормального

критичного мислення, не відкриває перспектив, що виводять людину на самостійну дорогу прикладання знань хоч би, скажемо, до того, щоб уміти наукову студію читати й розуміти в ній хід думок ученого. Можна сказати більше: людина після середньої школи не вміє читати навіть мистецького твору так, щоб зрозуміти хід творчої думки поета, виявлення її в унутрішній структурі твору, у її сюжетности, в її символізації та у зверхніх, технічно-поетичних засобах її змальовання [1: 5]. Звучить актуально й сьогодні, майже століття потому. Як актуально звучить і думка автора про те, що, розбудовуючи власну науку, варто “на перше місце висувати наукові ідеї та методологічні принципи українських учених” задля того, аби “дати зрозуміти нашим молодим сучасним і майбутнім ученим, що перш аніж наслідувати західно-європейські ідеї, треба конче заглянути в нашу наукову скарбницю, яка ці ідеї перетворила своїм українським генієм чи талантом, видобула звідтам своєрідну українську науково-ідейну іскру, яка, може, й краще освітила темряву наукової праці”, бо маючи “високі школи”, “мусимо творити і свою українську науку на попередній українській науковій традиції” [1: 5]. Як на мене, досить промовисте твердження, яке не потребує додаткових коментарів, хоч подекуди в часи глобалізаційних перетворень його й намагаються відсунути на задній план, апелюючи до того, що, мовляв, немає української чи то якоїсь іншої науки, а є наука загалом.

Чітко усвідомлюючи свою освітню, просвітню й наукову мету й узагальнюючи здобутки своїх тогочасних як вітчизняних, так і зарубіжних колег, автор праці “Основи української літературно-наукової критики” цілком логічно вдається до осмислення ключових понять на зразок “метода”, “методологія”, їх значення для науки, окреслює значення науки

загалом і літературно-наукової критики зокрема, виокремлює *методологію літератури*, розглядає її роль у піднесенні літературно-наукової критики до наукових завдань. Зауважимо, що робить він це доволі професійно. Задля того, аби мати змогу зіставити розвиток тогочасної і сучасної методології, виявити ті зміни, які відбулися на шляху розбудови наукової царини, зупинимося на концепції Л. Білецького більш детально, попри те, що подальший виклад певною мірою вирізнятиметься реферативністю.

Відштовхуючись від того, що найелементарніше життєве завдання містить чимало засобів його розв'язання, з-поміж яких кожна людина обирає найдоцільніший і найпридатніший для тієї чи тієї ситуації (залежно від того, “як методично вона мислить і як вона вміє свою теоретичну систему практично перевести в життя”), науковець вдається до дефініціювання *методології* крізь призму *методу*: той найкоротший шлях, що веде до найліпшого виробу наукової системи мислення й до якнайкращого, якнайповнішого та якнайпродуктивнішого щодо конкретних здобутків прикладення цієї системи (“системи наукового мислення”) до поодиноких фактів, явищ та їх цілої громади – ми називаємо *методом*, а ту дисципліну, що вчить здобувати найсистематичнішу методу, називаємо *методологією* [1: 9–10]. Методологію схарактеризовано як “порівняно ще молоду дисципліну”, що її “не всі наукові кола використовують уміло” і яка на той час ще “не встигла прищепитися до ширшого наукового світу”, “завоювати певної популярності”, “знаходиться ще в стадії свого росту й розвитку”, образно кажучи, “будівля самої цієї дисципліни ще не викінчена: не вироблені ті принципи, не устатковані ті підвалини, на яких повинна б будуватися її система” [1: 10].

Наразі не можна категорично стверджувати, що ця конструкція є абсолютно завершеною, її “будівництво” продовжується, “інженерна споруда” повсякчас зазнавала й продовжує зазнавати косметичних, а подекуди й капітальних ремонтів. Наприклад, у процесі розвою “модернізації” зазнала система функцій (ролі) методології (див. Таблиця 1).

Таблиця 1

Функції методології (зіставний аспект)

Функції методології (початок ХХ ст.)	Функції методології (початок ХХІ ст.)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ виробляє звичку до критичного мислення; ➤ надаючи мисленню якнайбільшої концентрації думок, їх послідовності й сконсолідованості, робить наші конклюдії очевидними не лише для себе, але й для інших; ➤ узагальнюючи принципи досліду, підготовляє ґрунт задля якнайскоршого й якнайлегшого зрозуміння один одного, “а через те вчені, не витрачаючи багато сил і часу на принципові дискусії, згоджуються з самим ходом розроблення якогось питання або переконуються, що їх принципові різниці такі великі, що не можуть ніяк погодити висновків та шляхів, якими саме ті висновки здобуто” [1: 11]. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ визначає способи здобуття наукових знань, які відображують динамічні процеси та явища; ➤ скеровує, передбачає особливий шлях, на якому досягають певної науково-дослідницької мети; ➤ забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу чи явища, яке вивчають; ➤ допомагає введенню нової інформації до фонду науки; ➤ забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у науці; ➤ створює систему наукової інформації, яка ґрунтується на об’єктивних фактах, і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання [15: 156; 31: 56].

Відтоді, коли Л. Білецький вважав курси методології неповними, такими, що знаходилися “у першій стадії свого розвитку” (“у стадії вироблювання лише певного методологічного мислення та принципів без методи”), питання ж – “як на основі якихось методологічних принципів науково працювати, оперуючи вже певним матеріалом, об’єктом досліду” – майже не зачепленим у науково-методологічній літературі, а основну частину теоретичної методології не розробленою, багато чого змінилося в методології, однак проблеми як були, так і залишилися. Так, скажімо, поняття “методологія” донині не отримало загальноприйнятої дефініції, його тлумачать по-різному, актуалізуючи найбільш важливі, найбільш значущі, з погляду того чи того спеціаліста, аспекти, як-от, наприклад: 1) учення про наукові методи пізнання; 2) наука про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності; 3) галузь знань про сутність, форми, порядок, умови та закони застосування підходів, методів, прийомів, способів і процедур у процесі практичної діяльності й наукового пізнання; 4) частина певної галузі науки або практичної діяльності, яка осмислює й обґрунтовує методи, що в них (пізнавальних та інших процесах) застосовуються; 5) система знань про теорію науки; 6) система методів дослідження; 7) система наукових принципів, на основі яких вибудовують дослідження і здійснюють вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження; 8) принципи організації методів, їх узагальнення у науковому трактуванні; 9) сукупність методів, прийомів, пізнавальних засобів, способів та процедур науково-дослідницької діяльності; 10) стратегії та процедури, що застосовують науковці у своїх дослідженнях; 11) логічна організація діяльності людини, що полягає у визначенні мети і предмета дослідження, підходів і орієнтирів його проведення, виборі засобів і методів,

що визначають найкращий результат; 12) методика дослідження³ і т. ін.

І на такий різнобій дефініцій натрапляємо не лише в окремих наукових доробках, але й у межах однієї праці, наприклад: *методологія* – 1) учення про правила мислення при створенні теорії науки; 2) концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища; 3) учення про систему наукових принципів, форм і способів дослідницької діяльності [31: 56–57]. Якщо друга дефініція зумовлена аналізом функцій методології, то третя – апеляцією до її “чотирирівневої структури”. Такі суперечливі моменти не є поодинокими у сучасних працях, автори яких намагаються узагальнити найрізноманітніші як вітчизняні, так і зарубіжні підходи. Це стосується і методології як

³ Крайня позиція, очевидно, сприяла тому, що одиницями на кшталт “*методологія дослідження*” і “*методика дослідження*” послуговуються і як синонімічними. У такому разі “*методику дослідження*” кваліфікують як: 1) сукупність методів (приймів) дослідження; 2) процедуру застосування того чи того методу-прийому. На думку А. Загнітка, друге значення найправильніше, тому що той самий прийом може використовуватися різними методиками. Методика дослідження, згідно з позицією вченого, залежить від: 1) аспекту дослідження; 2) різного логічного та загальнонаукового шляху; 3) процедури дослідження; 4) техніки дослідження; 5) способу опису та ін. й охоплює всі етапи дослідження: а) спостереження і збір матеріалу; б) установлення одиниць та їхніх властивостей, що необхідно проаналізувати; в) вибір одиниць аналізу й способу опису; г) визначення самого прийому аналізу; ґ) характер інтерпретації; д) аспект дослідження [8: 194]. У сучасному науковому просторі, зокрема лінгвістичному, поширені термінологічні словосполучення на зразок *дистрибутивна методика*, *трансформаційна методика*, *методика кількісних підрахунків*, *методика паралельного вивчення*, *методика семантичного поля* і т. ін.

науки (у широкому трактуванні), і методології як навчальної дисципліни.

Як і будь-які наукові, методологічні знання потребували певної систематизації, що уможливило диференціацію методології на: 1) нормативну (до її компетенції уналежнюють такі проблеми, як-от: структура наукового знання; закони виникнення, функціонування й розвитку наукових теорій; поняттєвий каркас науки та її окремих дисциплін; умови та критерії науковості тощо); 2) формальну (пов'язують з розробкою теорій, що систематизують методи пізнання, із формальною будовою наукових пояснень, описом та аналізом формальних і формалізованих методів дослідження) [15: 156–157]. Насправді межа між “компетенціями” так званих нормативної і формальної методології доволі хистка. Суперечливість поглиблюють і супровідні коментарі, подані після пояснення “формальних аспектів методології”, а саме: “При розв’язанні *цих проблем* (курсів наш – Ж. К.) виникає питання про логічну структуру наукового знання, що сприяє розвитку методологічної науки як самостійної сфери знання, яка охоплює всю різноманітність методологічних і методичних принципів і засобів, операцій і форм побудови наукового знання” [15: 157]. Яких проблем? Розробки теорій, що систематизують методи пізнання і т. ін.? І чому в такому разі “виникає питання про логічну структуру наукового знання”, якщо “структуру наукового знання” зараховують до компетенції нормативної методології? Вочевидь, диференціація методології як науки, її класифікація потребує чіткіших принципів, переконливіших аргументів і пояснень.

Подекуди класифікаційну схему методології вибудовують на основі, так би мовити, наукових принципів дослідницької діяльності, диференціюючи: 1) фундаментальну, або філософську, методологію; 2) загальнонаукову методологію; 3) конкретнонаукову,

або частковонаукову методологію [31: 57–73] з подальшим виокремленням методології мовознавства, економічної теорії, історії і т. ін. [15: 157–159]. Запропоновані типології так само не позбавлені певних суперечливих моментів і спонукають до логічних розмірковувань над питаннями, як-от, наприклад: які суттєві ознаки уможливають диференціацію фундаментальної і загальнонаукової методології? Якщо загальнонаукову методологію пов'язують з усіма або більшістю наук, то чому її не можна назвати фундаментальною, або, навпаки, чому філософську методологію не можна вважати загальнонауковою? І чому наразі відсутня розгалужена класифікація конкретнонаукової методології? Можливо, тому що йдеться передовсім не про методологію як науку, а про сукупність методів? Тоді чому знову ж таки відсутня уніфікація в потрактуваннях? Пор.: *методологія мовознавства* – “це система знань про основу і структуру мовознавчої теорії, про принципи наукового підходу і способи пошуку знань, що відображають мовну дійсність, а також система діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, з оцінки якості спеціально-наукових мовознавчих досліджень”; *методологія економічної теорії* – “це сукупність методів пізнання економічних явищ і процесів, категорій і законів” [15: 157]. Ці та інші питання, гадаємо, мають стати предметом наукових дискусій.

А поки що маємо те, що маємо: низку суперечливих моментів, зумовлених, з одного боку, складністю, багатогранністю і міждисциплінарним статусом актуалізованих наукових проблем, з іншого, – методологічною кризою, що торкнулася різних наукових царин, зокрема й мовознавчої. Аналізуючи ситуацію крізь призму напрямів сучасної лінгвістики, О. Селіванова констатувала: “Наприкінці ХХ ст. мовознавча наука пострадянського простору

опинилася у стані методологічної кризи, з одного боку, через декларування відмови від жорстких канонів марксистсько-ленінської теорії пізнання, з іншого, через еклектизм методологічних позицій світової лінгвістики” [25: 10]. Пошук виходу із кризового стану сприяв появі численних наукових розвідок, присвячених проблемам методологічних настанов тих чи тих досліджень. На початку ХХІ ст. більшість наукових царин постає перед проблемами формування власних методологічних засад і з’ясування шляхів свого подальшого розвитку.

З’явилося чимало інноваційних не лише підходів, але й термінологічних словосполучень на кшталт “лінгвістична методологія”, “методологія лінгвістики”, “методологія лінгвістичних досліджень” і т. ін. Це, своєю чергою, спонукало й до міркувань над питаннями щодо співвідношення відповідних понять. І не тільки. Наразі можна з упевненістю говорити про те, що поняття “методологія наукових досліджень” і “методологія лінгвістичних досліджень” співвідносяться як загальне / часткове (пор.: “методологія педагогічних досліджень”, “методологія математичних досліджень” і т. ін.). І якщо “методологію наукових досліджень” розглядали зазвичай у проєкції сукупності методів (“комплексу стандартних способів, засобів і прийомів”), актуалізованих у наукових дослідженнях, то, цілком логічно, дефініції, так би мовити, методологій спеціальних досліджень набували модифікованого вигляду: апелювали не до наукового дослідження загалом, а до окремих (конкретних) зразків, уводячи подекуди так звані вузькоспеціальні актуалізатори. Пор.: “сукупність науково-дослідних аспектів, методів і методик дослідження мови” [8: 195]. Щоправда, крайня дефініція, узятя з сучасної лексикографічної праці, супроводжує реєстрову статтю із заголовковою назвою не “методологія лінгвістичних досліджень”, а

“лінгвістична методологія”. Чи не означає це, що відповідні поняття варто вважати тотожними? І чи є підстави терміни, використовувані для їх позначення, розглядати як такі, що вступають у синонімічні відношення? І чи можна продовжити цей “синонімічний ряд” за рахунок уналежнення термінів на зразок *“лінгвометодологія”* та *“методологія лінгвістики”*?

Термінологічна одиниця *“лінгвометодологія”*, спродукована на основі словосполучення *“лінгвістична методологія”*, увійшла в науковий обіг порівняно недавно й отримала конкретизовану дефініцію, що актуалізує такі характеристики: 1) маргінальна галузь, спроектована в загальну методологію (“учення про способи пізнання й осмислення дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини, а також про дослідницькі принципи та процедури аналізу об’єктів різних наук”); 2) спрямована на встановлення природи мови у співвідношенні зі свідомістю її носіїв, соціумом, культурою, комунікацією, процесами пізнання світу, а також на формування інструментарію, настанов і способів опису й аналізу мови та її продуктів; 3) вирізняється предметом та об’єктом вивчення, де до першого уналежнено “системи трактування мови та її продуктів разом із настановами, способами, принципами та процедурами їхнього дослідження, що склалися в межах певних мовознавчих течій, шкіл, розвідок окремих лінгвістів”, до другого – “пізнавальні настанови та дослідницькі принципи аналізу мови та її продуктів” [24]. Така позиція знайшла прихильників, що послуговуються відповідним терміном із запропонованими або частково модифікованими значеннями (С. Алексенко [12; 22], А. Габідулліна, О. Колесніченко [5], Н. Цимбал [17] та ін.). Проте іноді складається враження, що традиційне *“методологія лінгвістичних досліджень”* просто трансформували в

“лінгвометодологію”⁴. Яскравим підтвердженням слугує й те, що автори тих чи тих наукових доробків термінологічними одиницями на зразок “методологія лінгвістичних досліджень”, “лінгвістична методологія” послуговуються без будь-якої диференціації, подекуди розглядають філософію, філософію науки, науку, наукознавство, логіку, психологію тощо як “джерела та складові лінгвістичної методології”, а метод – як “ядро системної лінгвістичної методології” [18: 29].

Класифікацію методів також уналежнюють до проблемних питань сучасної методології загалом і її лінгвістичного аспекту зокрема. Фахівці різних галузей знань повсякчас апелюють до того, що наукові методи потребують більш стрункої систематизації й виокремлення (оприявлення) чіткіших диференційних ознак.

3.2. Основні підходи до кваліфікації й систематизації наукових методів. Принагідно ми вже зупинялися на загальному потрактуванні терміна “метод” й знову ж таки апелюємо до того, що це поняття є доволі строкатим. Вочевидь, важко систематизувати й узагальнити всі підходи до з’ясування його сутності, оскільки навіть в одній і тій

⁴ Пор.: 1) *лінгвометодологія* спрямована на з’ясування природи мови у співвідношенні зі свідомістю її носіїв, соціумом, культурою, дійсністю, комунікацією, процесами пізнання світу, а також на формування інструментарію, засад і способів опису й аналізу мови та її продуктів [25: 11]; 2) *методологія лінгвістики* (*лінгвометодологія*) – сформований у процесі розвитку лінгвістичної науки (а також внаслідок діяльності різних наукових шкіл і напрямів) комплекс стандартних прийомів і засобів (методів і методик) дослідження, що забезпечують досягнення поставленої мети [5: 4]; 3) *лінгвометодологія* визначається як самостійна галузь теоретичного знання, що проєктується в загальну методологію – учення про способи пізнання й осмислення дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини, а також про дослідницькі настанови, принципи та процедури аналізу об’єктів різних наук [17: 6].

самій праці спостерігаємо різнобій позицій. *Метод* – це: 1) спосіб пізнання, дослідження явищ природи і суспільного життя; 2) сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного питання; 3) шлях, спосіб досягнення поставленої мети і завдань дослідження [31: 74]; 4) система розумових і (або) практичних операцій (процедур), скерованих на розв'язання певних пізнавальних завдань з урахуванням певної пізнавальної мети [13: 78]; 5) сфера застосування способів дослідження явищ, які визначають підхід до їх вивчення, планомірний шлях їх пізнання та встановлення істини [29: 49]; 6) певним чином упорядкована діяльність [14: 80]; 7) своєрідні науково обґрунтовані алгоритми застосування визначених, зокрема й розумових, дій та операцій для пізнання предмета дослідження [26: 89]; 8) система розпоряджень, принципів, вимог, які повинні орієнтувати у розв'язанні конкретного завдання, досягненні певного результату в тій або тій сфері діяльності [18: 29]; 9) підхід до вивчення явищ об'єктивного світу і суспільного життя; сукупність певних прийомів і методик, спрямованих на розв'язання певної теоретичної або практичної проблеми [8: 182] тощо.

Зауважимо, відштовхуючись від елементарного пояснення методу як способу, яким люди оформлюють, означають, осмислюють навіть найбуденніші дії у своєму житті, дефініцію терміна “метод” найчастіше вибудовують з опорою на стрижневі компоненти на кшталт *спосіб, прийом, шлях (пізнання), рідше – стратегія, форма, модель, алгоритм, процедура, інструментарій (діяльності)*. Так, скажімо, О. Селіванова кваліфікує “метод”, з одного боку (у широкому вжитку), як спосіб організації пізнавальної й дослідницької діяльності науковця задля вивчення явищ і закономірностей

певного об'єкта науки; з іншого (у вузькому потрактуванні), – як систему процедур вивчення об'єкта дослідження та / або перевірки отриманих результатів [25: 48]. Саме у другому значенні, на думку дослідниці, “метод” здебільшого ототожнюють з терміном “методика”.

Згідно з позицією А. Загнітка, “метод” варто розглядати як стратегії щодо аналізу певних явищ задля вияву тих чи тих процесів, закономірностей. Окрім того, учений виокремлює поняття “науково-дослідницький метод”, витлумачуючи його як: 1) сукупність прийомів і правил вивчення того чи того явища або групи явищ; 2) аспект дослідження, що підпорядковує прийоми дослідження, методіку (техніку, процедуру) їхнього використання, способи опису отриманих результатів. Це дало підстави констатувати, що “структура дослідницького методу визначається взаємодією аспекту, прийому, методики дослідження, способів опису” й розмежувати чотири поняття, що виражаються терміном “метод” (метод-аспект; метод-прийом; метод-методика; метод-спосіб опису) [8: 187]. У проєкції на мовознавчу царину науковець актуалізує знову ж таки два основні значення: 1) сутнісний підхід до вивчення мови, основу якого становлять відповідні теоретичні (філософсько-наукові) основи (філософсько-наукові методи); 2) система відповідних операцій з мовним матеріалом, необхідних для досягнення поставленої конкретної методи (часткові методи) [8 : 182]. Таке потрактування, супроводжуване додатковою інформацією (вставленими компонентами) налаштовує на сприйняття й усвідомлення того, що відповідні способи пізнання (дослідницької діяльності) не є однотипними. Їх систематизація має доволі строкатий вигляд, хоч дехто з учених і наголошує на тому, що “класифікація методів розроблена слабо” [31: 75].

Учені різних наукових галузей неодноразово робили спробу систематизувати методи, ґрунтуючись на різних класифікаційних принципах, як-от, наприклад: 1) первинні / вторинні методи (залежно від мети); 2) логіко-аналітичні / візуальні / експериментально-ігрові методи (залежно від способу реалізації); 3) етапні / універсальні (залежно від функційних можливостей); 4) загальні / спеціальні (залежно від сфери застосування) [15: 162–164; 31: 75]; 5) теоретичні / емпіричні (залежно від рівня дослідження) [23: 86; 26: 89–90] тощо. Кожен з виокремлюваних різновидів зазвичай отримує свою кваліфікації й подальшу диференціацію. Той чи той науковець, оприлюднюючи чи власне бачення, чи то узагальнюючи чужі ідеї, намагається не просто систематизувати методи, а й унаочнити їх за допомогою схем, таблиць і т. ін. [13; 16; 18]. Це полегшує сприйняття інформації, забезпечує адекватне її розуміння, однак не позбавляє від певних суперечностей. І такі суперечності подекуди є цілком очевидними. На думку О. Крушельницької, з філософської позиції методи варто поділяти на: 1) загальнонаукові (тобто для всіх наук); 2) конкретні (для певних наук); 3) спеціальні, або специфічні (для конкретної науки) [13: 81]. Чому, скажімо, методи, використовувані для конкретної науки, іменовано як спеціальні, або специфічні, а не як конкретні? І чому подальша диференціація конкретнонаукових методів (пор.: *конкретний* – “цілком точний, предметно-визначений”) передбачає так звані міждисциплінарні й спеціальні? Окрім того, за, так би мовити, своєрідну “надбудову” до класифікаційної побудови слугують філософські методи, які отримують відповідну кваліфікацію (“використання у науковому дослідженні категорій, положень, принципів і законів певної філософської системи”) і відповідну диференціацію залежно від філософських принципів

(руху і розвитку; спостереження від абстрактного до конкретного; історизму; взаємозв'язку; причинності (вочевидь, ідеться про причиновість, оскільки лексема “причинний” в українській мові має зовсім інше значення) [13: 82–83].

Десь-не-десь натрапляємо на модифіковані структури, наприклад, чотирикомпонентну, що унаочнює такі різновиди методів, як-от: 1) загальні (філософські); 2) загальнонаукові; 3) частковонаукові; 4) дисциплінарні. Філософські методи отримують розгалуженішу систему (натурфілософський, діалектичний, метод сходження від абстрактного до конкретного, метафізичний, трансцендентальний, феноменологічний) й увиразнюються оприявленням “філософсько-загальнологічних методів та прийомів”: абдукція, абсолютизація, абстрагування, аналіз, аналогія, аргументація, дедукція, ідеалізація, індукція, узагальнення (генералізація), обґрунтування, об'єктивація, пояснення, визначення, підтвердження (верифікація), синтез, порівняння, фальсифікація, формалізація [18: 30–31]. І знову ж таки, зокрема й у здобувацькій аудиторії, виникають слушні запитання на зразок: якщо в методології актуалізується передовсім поняття “метод” у значенні “науковий метод”, то на основі чого відбувається диференціація загальних методів / загальнонаукових методів? Беручи до уваги семантику структурних елементів відповідних словосполучень, можна говорити про їх ідентичне інформаційне навантаження.

Є певні міркування й стосовно доцільності термінологічної одиниці на кшталт “частковонаукові методи”. Згідно з правописом, разом пишуться складні прикметники, перший компонент яких утворений від прислівника, а другий – від прикметника, тобто *частково* є прислівником, а в українській мові такий прислівник функціонує зі значенням “до певної міри”, а це означає, що

аналізоване словосполучення можна декодувати так: *частковонаукові методи* – “це методи, які є науковими до певної міри, частково”, що, безумовно, суперечить логіці.

Не є логічно вмотивованою, аргументованою, доцільною й класифікація, що передбачає: 1) методи емпіричного дослідження; 2) методи, що їх використовують як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях дослідження; 3) методи або методології, що їх використовують на теоретичному рівні дослідження [31: 76]. По-перше, не може одна й та сама класифікаційна одиниця (абстрагування, аналіз і синтез, індукція і дедукція і т. ін.) одночасно належати до різних груп; по-друге, наукові праці демонструють, що виокремлювані зразки, об’єднані в межах кожної з груп, різняться як кількісними, так і якісними показниками (див. Таблиця 2).

Таблиця 2

Класифікація методів залежно від рівня пізнання

Група методів	Різновиди методів (відповідно до позиції науковців)		
	В. Шейко, Н. Кушнарєнко [31 : 76–83]	Т. Гончарук [23 :94–98]	О. Семенов [26: 89–90]
методи емпіричного рівня (емпіричні методи)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ спостереження ✓ порівняння ✓ вимірювання ✓ експеримент ✓ опитування ✓ експериментальних оцінок ✓ статистичний аналіз (кореляційний, факторний, контент-аналіз, метод імплікаційних шкал) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ спостереження ✓ експеримент ✓ вимірювання ✓ порівняння ✓ опис ✓ соціологічне опитування 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ історико-структурний ✓ хронологічний ✓ діахронний ✓ структурно-синхронного аналізу ✓ термінологічного аналізу ✓ наукової ідентифікації ✓ прогностичний ✓ аналізу дисертаційних праць

методи як емпіричного, так теоретичного рівнів (універсальні, або загальнологічні, методи)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ абстрагування ✓ аналіз і синтез ✓ індукція та дедукція 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ аналіз ✓ синтез ✓ узагальнення ✓ індукція ✓ дедукція ✓ аналогія ✓ моделювання ✓ системний метод 	
методи теоретичного рівня (теоретичні методи)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ сходження від абстрактного до конкретного ✓ ідеалізація ✓ формалізація ✓ аксіоматичний метод 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ абстрагування ✓ сходження від абстрактного до конкретного ✓ ідеалізація ✓ формалізація ✓ аксіоматичний ✓ гіпотетико-дедуктивний ✓ метод 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ спостереження ✓ анкетування ✓ експертного опитування ✓ педагогічного моніторингу ✓ педагогічний експеримент ✓ статистичного аналізу даних експерименту

Типологія теоретичних методів і прийомів, згідно з іншою позицією, об'єднує понад два десятки різновидів, як-от: 1) аксіоматичний метод; 2) імовірно-статистичні методи; 3) вибірковий метод; 4) генетичний метод побудови теорій; 5) діахронічний аналіз; 6) ідеографічний метод; 7) історичний метод; 8) кластерний аналіз; 9) конструктивістський метод; 10) кореляційний метод; 11) метод альтернатив; 12) метод антиномій, або антиномізм; 13) метод коцитування; 14) метод наукового теоретичного ряду та наукового теоретичного устрою; 15) метод ранжування; 16) номотетичний метод;

17) прагматичний метод; 18) проблемний метод; 19) прогностичні методи; 20) регресивний аналіз; 21) синхронний аналіз; 22) структурно-функціональний метод; 23) евристичні методи; 24) експериментальні методи; 25) екстраполяція [18: 37]. І все це розмаїття доповнюється ще й різновидами методів метатеоретичного рівня (діалектичний; метод системного аналізу) й методами та прийомами соціально-гуманітарних наук (герменевтичний; спостереження; інтроспекція; метод соціального експерименту; метод емпатії; аналіз документів; метод опитування; контент аналіз; тестування; шкалювання; метод семантичного диференціала; соціометричний метод; біографічний метод; ігрові методи) [18: 39]. Без жодних сумнівів, дуже непросто знайти вихід з таких лабіринтів методів не лише науковцям-початківцям.

Окрім того, найменування різновидів на зразок “*прогностичні методи*” і т. ін. означає, що запропонована типологія має розгалуження. У допитливого читача виникає запитання, чому, скажімо, в одному разі той чи той метод кваліфіковано методом, а в іншому – аналізом, наприклад, “*метод системного аналізу*”. І якщо “*системний аналіз*⁵ – сукупність методів і прийомів,

⁵ *Системний аналіз* у західних джерелах розглядають як синонім терміна “системний підхід”. Уважають, що у процесі системного аналізу створюється абстрактна концептуальна система, що описується за допомогою символів або інших засобів і є певною структурно-логічною конструкцією, мета якої – слугувати інструментом для розуміння, опису та більш повної оптимізації поведінки реальної системи, зв'язків і відношень її елементів. Інакше кажучи, *системний аналіз* потрактовують як методологію дослідження таких властивостей і відношень в об'єктах, які складно спостерігати і важко розуміти за допомогою представлення цих об'єктів у вигляді систем, і вивчення їх властивостей і зв'язків як відношень між метою та засобами їх реалізації [15: 160–161].

що використовуються під час дослідження складних і надскладних об'єктів, насамперед методів вироблення, прийняття та обґрунтування рішень у ході проектування, створення та управління соціальними, економічними, людино-машинними і технічними системами" [18: 31], то чому йдеться про "метод", а не "методи системного аналізу"? А відтак –здобувачі, особливо другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) рівнів, висловлюють пропозиції на кшталт: "Науковцям варто дискутувати, шукати шляхи розв'язання проблемних моментів, домовлятися, аби не заплутувати, а допомагати нам зорієтуватися у складних питаннях методології, методики, методів дослідження. Треба, аби один і той самий метод мав однакове найменування, однакову кваліфікацію, посідав однакове місце у класифікаційній схемі". Приблизно десь так. Коли це станеться, поки що невідомо. До того ж репрезентовані вище методи – це лише дециця. Адже, як уже зазначали, у кожній науковій царині активно розробляють і, так би мовити, спеціальні (вузькоспеціальні) методи, що так само "вражають" своєю багатоманітністю.

Більшість науковців, диференціюючи методи як способи дослідницької діяльності, схиляється до думки, що найпридатнішим є їхній поділ на загальні, які є дослідницькими операціями з явищами об'єктів будь-якої науки, і спеціальні, наприклад, лінгвістичні, що їх застосовують саме в лінгвістиці задля вивчення її об'єкта та предмета. У такому разі частково модифікований "набір" загальних методів складається з таких основних, як-от: спостереження, індукція, дедукція, гіпотеза, аналіз, синтез, таксономія, порівняння, формалізація, ідеалізація, експеримент, фальсифікація, моделювання [25: 49].

Лінгвістичні методи, що є об'єктом вивчення лінгвометодології і які використовують задля дослідження мови, "продуктів мовлення та

мовленнєвої діяльності”, уналежнюють до спеціальних. Процес їх упорядкування був тривалим і, вочевидь, не перебуває на завершальному етапі. Аналіз різноманітних типологій методів лінгвістики дав змогу О. Селівановій окреслити певні закономірності, як-от: 1) не викликає сумнівів виокремлення порівняльно-історичного, структурних і математичних методів, що зумовлено чіткою парадигмальною прив’язкою двох перших і конкретним процедурним характером останніх; 2) описовий метод або отожднюється зі структурними або тлумачиться як дескриптивний за способом репрезентації; 3) порівняльний і зіставний методи здебільшого розподіляють через діахронність першого й синхронність другого; 4) маргінальні галузі лінгвістики формують власний спектр методик, які не завжди отримують статус окремого методу; 5) нерідко загальні методи змішують зі спеціальними, властивими саме мовознавству; 6) списки методик у складі методів переважно є неповними. Це уможливило виокремлення таких “методів сучасного мовознавства”, як-от: 1) парадигмальні (порівняльно-історичний, структурний, функціональний, конструктивний); 2) міжпарадигмальні (типологічний, зіставний, описовий); 3) маргінальні (психолінгвістичні, соціолінгвістичні, етнолінгвістичні); 4) комплексні, або комбіновані (комбінують процедури багатьох базових методів і методик маргінальних галузей, приміром, концептуальний аналіз застосовує етимологічний, компонентний, дистрибутивний, валентністний, контекстологічний, текстово-інтерпретаційний аналіз, процедури конструктивного методу, методу асоціативного експерименту, можливо, опитування, анкетування, спостереження тощо) [25: 52]. Кожен із запропонованих методів отримує розгалужену і водночас різнобійну систему прийомів дослідження й опису мови.

Відсутність однастайності, злагодженості, узгодженості і т. ін. стосується не тільки прийомів, але й самих методів, актуалізованих у межах лінгвометодологічних розвідок. Так, скажімо, типологічний метод, який О. Селіванова розглядає серед міжпарадигмальних, іноді разом із порівняльно-історичним, структурним, комунікативно-прагматичним, когнітивно-комунікативним зараховують до так званих макропарадигмальних методів [18: 42–48]. А порівняльно-історичний та зіставний методи, кваліфіковані як “конкретно-наукові”, С. Алексенко репрезентує у проєкції методів структурної лінгвістики та зіставного вивчення мов [12: 6], до яких також уналежнює описовий метод, метод дистрибутивного аналізу, аналіз за безпосередніми складниками. Окремий акцент зроблено на методах: 1) семантичного аналізу (компонентний аналіз, метод семантичного поля, контекстуальний аналіз); 2) комунікативно-функціонального аналізу (конверсаційний аналіз, дискурс-аналіз); 3) когнітивного аналізу (концептуальний аналіз, метод фреймового моделювання). З огляду на те, що перелік “аналізів” не є вичерпним, запропонована класифікаційна схема не є викінченою. До того ж подекуди їх кваліфікують чи то як зразки структурних методик (опозиційний, дистрибутивний, трансформаційний, компонентний, ланцюжковий і т. ін. аналізи) [15: 164–165], чи то осмислюють крізь призму лінгвостилістичних досліджень у межах “конкретно-практичних методів”, що передбачають проведення експериментів [2: 12].

Принагідно акцентуємо й на тому, що наявна типологія методів лінгвостилістичних досліджень оприявнює й інші суперечливі (дискусійні) моменти. Класифікаційна схема, окрім “конкретно-практичних методів”, протиставляє, чи то зіставляє, чи то просто

вирізняє: 1) основні методи (функціональний; комплексний; багатоаспектний аналіз); 2) часткові методи (семантичний, або семантико-смісловий; стилостатистичний; порівняльний; порівняльно-діахронний). Так звані конкретно-практичні методи унаочнені такими зразками: а) загальнонаукові (метод безпосереднього спостереження; описовий метод; метод моделювання); б) загальнофілологічні (прийом інтерпретації та порівняльного аналізу мовного матеріалу); в) загальнолінгвістичні (структурний аналіз; структурно-семантичний аналіз; статистичний аналіз; метод побудови лінгвістичних парадигм; метод польового структурування; комплексний аналіз); г) частковолінгвістичні (дискурсивний аналіз; дистрибутивний аналіз; компонентний аналіз; метод ступінчатої ідентифікації об'єкта дослідження; прагматичний метод; семемний аналіз; структурно-смісловий аналіз матеріалу; дискурс-аналіз) [2: 11–13].

По-перше, якщо конкретно-практичні методи “передбачають проведення експериментів”, то чому до них уналежнені методи як емпіричного, так і теоретичного рівнів дослідження? По-друге, якщо конкретнонаукові методи⁶ наукового дослідження зазвичай розглядають як такі, що “різняються від однієї науки до іншої та відображають вузьку специфіку кожної конкретної науки, будучи зумовленими її змістом, структурою і характером зв'язків її компонентів” [12: 4], то чому загальнонаукові методи знаходяться в

⁶ Під конкретнонауковими методами лінгвістичного дослідження С. Алексенко розуміє методи лінгвістичного аналізу. Дослідниця вважає, що вони є сукупністю різних прийомів аналізу мовного матеріалу, за допомогою яких формуються знання про закономірності функціонування мови чи мовлення, а також способами теоретичного освоєння спостереженого і виявленого у процесі лінгвістичного дослідження [12: 4].

підпорядкуванні конкретно-практичних? По-третє, чи наявні суттєві диференційні ознаки між, скажімо, *комплексним методом* (“передбачає використання даних різних наук, передовсім тих, що безпосередньо пов’язані з лінгвістикою <...> вони дають можливість пояснити й інтерпретувати експериментальні дані”) як різновидом *основних методів* і *методом комплексного аналізу* (“передбачає не звичайне об’єднання різних прийомів дослідження, що традиційно вживані в інших наукових галузях, а передовсім “врахування конкретних фактів функціонування мови в тій чи іншій сфері спілкування з різними екстралінгвальними явищами, що вивчаються в інших науках”) як різновидом *загальнолінгвістичних методів*? По-четверте, спостереження, порівняння і т. ін. варто розглядати як окремі методи чи як прийоми *описового методу*? По-п’яте, як *описовим методом* безпроблемно скористатися на практиці, якщо наявні дефініції таких методів, як *опис* та *аналіз*, подекуди є суголосними, а самі “процедури” взаємодоповнюють одна одну⁸? Окрім того, як зауважує О. Селіванова, міжпарадигмальний *описовий метод* нерідко ототожнюють зі структурним, а тому десь-не-десь його залишають поза увагою, керуючись тим, що опис структур, ознак мовних одиниць і характеристик мовних явищ застосовують і в інших

⁷ Елементами *описового методу* є прийоми спостереження, порівняння, класифікації, експерименту, реконструкції, узагальнення й інтерпретації [2: 12].

⁸ *Аналіз* передбачає поділ цілого на частини й опис кожної з частин і зв’язків між ними [15: 163]; *описовий метод* – це послідовність етапів: 1) виділення одиниць аналізу (інвентаризації); 2) членування виділених одиниць на менші складові одиниці (сегментації); 3) класифікації одиниць (таксономії); 4) вияву ознак груп таксономії (інтерпретації) [25: 63; 15: 164; 12: 6].

методах. Дослідниця констатує: “Узагалі-то описовий метод вважається, як і структурний, альтернативним порівняльно-історичному як метод синхронного аналізу, однак за процедурами опису його можна віднести до різних методів залежно від класифікаційного параметра” [25: 63].

Перелік суперечливих моментів, пов'язаних із кваліфікацією й систематизацією наукових методів загалом і лінгвістичних зокрема, можна продовжувати. Однак ми не ставили собі за мету продемонструвати певні недоліки чи то недогляди, упущення чи то помилки, що з тих чи тих причин закралися, непомітно, мимоволі виявляються під час зіставлення різних наукових здобутків, що мають різне призначення й різну адресацію.

4. ВИСНОВКИ. Оприаявлені дискусійні моменти переконливо засвідчують необхідність скрупульозного дослідження у царині як загальної, так і спеціальних методологій, у сфері типології наукових методів. Аксиоматично звучить твердження про те, що методологія як наука і як навчальна дисципліна потребує результатів, які в жодному разі не повинні дезорієнтувати науковців-початківців, здобувачів вищої освіти (і не тільки!), а скеровувати їхні наукові пошуки у правильне русло, допомагати вибудовувати теоретико-методологічне підґрунтя дослідження тих чи тих наукових проблем. Наразі ж чимало питань методології, методики, методів і т. ін. залишаються спірними, потребують серйозних наукових дискусій задля того, аби довести / спростувати доцільність функціонування в науковому апараті тих чи тих термінопозначень, чіткіше окреслити сутнісні характеристики ключових понять, виявити інтегральні й диференційні ознаки відповідних типологічних елементів, з'ясувати їх місце у класифікаційній схемі і т. ін. Це, власне, і становитиме перспективу подальших досліджень.

Узагальнюючи, зауважимо: дослідження системи методів (способів, засобів, прийомів, принципів і т. ін.) будь-якого наукового, зокрема й лінгвістичного, пізнання неможливе без розв'язання проблемних моментів методології загалом. І стосується це не лише розмежування ключових понять відповідної галузі знань, але й виваженого підходу до систематизації всіх елементів того, що традиційно називають методологічним (чи то методичним) інструментарієм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький Л. Основи літературно-наукової критики (Спроба літературно-наукової методології) : у 2-х томах. Кн. 1. Прага : Український громадський видавничий фонд, 1925. 307 с.
2. Богдан С. К. Методи й методика лінгвостилістичних досліджень : метод. рекомендації. Луцьк, 2011. 28 с.
3. Бойків І., Ізюмов О., Калишевський Г., Трохименко М. Словник чужомовних слів. 2-ге вид. випр. Нью-Йорк : Вид-во Михайла Борецького, 1955. 532 с.
4. Вернигора Н. М. Написання сучасної наукової статті : метод. рекомендації. Київ : Білий Тигр, 2015. 28 с.
5. Габідулліна А. Р., Колесніченко О. А. Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навч. посіб. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 322 с.
6. Гуторов О. І. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Харків : ХНАУ, 2017. 57 с.
7. Дащенко Н. А. Науковий текст : оформлення й редагування : навч. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 432 с.
8. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни. Т. 2: К–О. Донецьк : ДонНУ, 2012. 350 с.
9. Євтушенко М., Хижняк М. Методологія та організація наукових досліджень. навч. посіб. Київ : Центр наукової літератури, 2019. 350 с.
10. Колоїз Ж. В. Основи академічного письма : практикум. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2019. 178 с.
11. Колоїз Ж. В. Проблемні питання сучасної методології. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України* : матеріали конференції. Дніпро : Аіра, 2022. С. 28–30.
12. Конкретно-наукові методи лінгвістичних досліджень : метод. рекомендації / С. Ф. Алексенко. Суми : СумДПУ, 2020. 44 с.

-
13. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Кондор, 2016. 206 с.
 14. Ладанюк А. П., Власенко Л. О., Кишенько В. Д. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Вид-во Ліра-К, 2018. 352 с.
 15. Мацько Л. І., Денискіна Г. О. Українська наукова мова (теорія і практика) : навч. посіб. Тернопіль : Підручники і посібники, 2011. 272 с.
 16. Медвідь В. Ю., Данько Ю. І., Коблянська І. І. Методологія та організація наукових досліджень (у структурно-логічних схемах і таблицях): навч. посіб. Суми : СНАУ, 2020. 220 с.
 17. Методи лінгвістичних досліджень : навч. посіб. / упоряд.: Н. А. Цимбал. Умань: Візаві, 2019. 107 с.
 18. Методологія лінгвістичних досліджень : конспект лекцій / уклад.: М. В. Черник, В. С. Куліш, О. Л. Овсянко, А. В. Зінченко. Суми : СДУ, 2018. 78 с.
 19. Мосейчук О. М. Методи проведення лінгвістичних досліджень. Житомир, 2012. 75 с.
 20. Огієнко І. Український стилістичний словник. Львів, 1924. 496 с.
 21. Орел А. Словник чужомовних слів: у 3-х частинах. Ч. 2: А–С. Нью-Йорк, 1964. 388 с.
 22. Основи лінгвометодології : метод. рекомендації / С. Ф. Алексенко. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 33 с.
 23. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / за заг. ред. Т. В. Гончарук. Тернопіль, 2014. 272 с.
 24. Селіванова О. О. Засади сучасної лінгвометодології. URL : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/581>
 25. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля - К, 2008. 712 с.
 26. Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. Київ : ВЦ "Академія", 2010. 216 с.
 27. Словарик. Пояснення чужих та не дуже зрозумілих слів / В. Доманіцький. Київ : Друкарня С. А. Борисова, 1906. 128 с.
 28. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Вид-во "Українська радянська енциклопедія", 1974. 776 с.
 29. Тулайдан В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Ужгород : ДВНЗ Ужгород. нац. ун-т, 2017. 105 с.
 30. Федоренко О. І., Сухорольська С. М., Руда О. В. Основи лінгвістичних досліджень : підручник. Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2009. 296 с.
 31. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 7-ме вид., стер. Київ : Знання, 2011. 310 с.

32. Koloiz Zh. and Yelovska Yu. Academic writing as an academic course: problematic issues. *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning*. 2020. Vol. 75. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207503006>

REFERENCES

1. Biletskyi L. Osnovy literaturno-naukovoï krytyky (Sproba literaturno-naukovoï metodolohii) : u 2-kh tomakh. Kn. 1. Praha : Ukrainskyi hromadskyi vydavnychi fond, 1925. 307 s.
2. Bohdan S. K. Metody y metodyka linhvostylistychnykh doslidzhen : metod. rekomendatsii. Lutsk, 2011. 28 s.
3. Boikiv I., Iziunov O., Kalyshevskiy H., Trokhymenko M. Slovyk chuzhomovnykh sliv. 2-he vyd. vypr. Niu-York : Vyd-vo Mykhaila Boretskoho, 1955. 532 s.
4. Vernyhora N. M. Napysannia suchasnoi naukovoï statti : metod. rekomendatsii. Kyiv : Bilyi Tyhr, 2015. 28 s.
5. Habidullina A. R., Kolesnichenko O. L. Metodolohiia suchasnykh linhvistychnykh doslidzhen: navch. posib. Slov'iansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2019. 322 s.
6. Hutorov O. I. Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen : navch. posib. Kharkiv : KhNAU, 2017. 57 s.
7. Dashchenko N. L. Naukovi tekst : oformlennia y redahuvannia : navch. posib. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2015. 432 s.
8. Zahnitko A. Slovyk suchasnoi linhvistyky : poniattia i termyny. T. 2: K–O. Donetsk : DonNU, 2012. 350 c.
9. Yevtushenko M., Khyzhniak M. Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen. navch. posib. Kyiv : Tsentr naukovoï literatury, 2019. 350 s.
10. Koloiz Zh. V. Osnovy akademichnoho pysma : praktykum. Kryvyi Rih : FOP Marynchenko S. V., 2019. 178 s.
11. Koloiz Zh. V. Problemni pytannia suchasnoi metodolohii. *Linhvistychni ta linhvokulturolohichni aspekty navchannia inozemnykh studentiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy* : materialy konferentsii. Dnipro : Lira, 2022. S. 28–30.
12. Konkretno-naukovi metody linhvistychnykh doslidzhen : metod. rekomendatsii / S. F. Aleksenko. Sumy : SumDPU, 2020. 44 s.
13. Krushelnytska O. V. Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen : navch. posib. Kyiv : Kondor, 2016. 206 s.
14. Ladaniuk A. P., Vlasenko L. O., Kyshenko V. D. Metodolohiia naukovykh doslidzhen : navch. posib. Kyiv : Vyd-vo Lira-K, 2018. 352 s.

-
15. Matsko L. I., Denyskina H. O. *Ukrainska naukova mova (teoriia i praktyka) : navch. posib.* Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2011. 272 s.
 16. Medvid V. Yu., Danko Yu. I., Koblianska I. I. *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen (u strukturno-lohichnykh skhemakh i tablytsiakh): navch. posib.* Sumy : SNAU, 2020. 220 s.
 17. *Metody linhvistychnykh doslidzhen : navch. posib. / uporiad.:* N. A. Tsymbal. Uman: Vizavi, 2019. 107 s.
 18. *Metodolohiia linhvistychnykh doslidzhen : konspekt lektsii / uklad.:* M. V. Chernyk, V. S. Kulish, O. L. Ovsianko, A. V. Zinchenko. Sumy : SDU, 2018. 78 s.
 19. Moseichuk O. M. *Metody provedennia linhvistychnykh doslidzhen.* Zhytomyr, 2012. 75 s.
 20. Ohienko I. *Ukrainskyi stylistychnyi slovnyk.* Lviv, 1924. 496 s.
 21. Orel A. *Slovnyk chuzhomovnykh sliv: u 3-kh chastynakh.* Ch. 2: L–S. Niu-Iork, 1964. 388 s.
 22. *Osnovy linhvometodolohii : metod. rekomendatsii /* S. F. Aleksenko. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2019. 33 s.
 23. *Osnovy naukovykh doslidzhen: navch. posib. / za zah. red. T. V. Honcharuk.* Ternopil, 2014. 272 s.
 24. Selivanova O. O. *Zasady suchasnoi linhvometodolohii.* URL : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/581>
 25. Selivanova O. O. *Suchasna linhvistyka : napriamy ta problemy : pidruchnyk.* Poltava : Dovkillia - K, 2008. 712 s.
 26. Semenoh O. M. *Kultura naukovoï ukrainskoï movy : navch. posib.* Kyiv : VTs “Akademiia”, 2010. 216 s.
 27. *Slovaryk. Poiasnennia chuzhykh ta ne duzhe zrozumilykh sliv /* V. Domanitskyi. Kyiv : Drukarnia S. A. Borysova, 1906. 128 s.
 28. *Slovnyk inshomovnykh sliv / za red. O. S. Melnychuka.* Kyiv : Vyd-vo “Ukrainska radianska entsyklopediia”, 1974. 776 s.
 29. Tulaidan V. *Osnovy naukovykh doslidzhen : navch. posib.* Uzhhorod : DVNZ Uzhhorod. nats. un-t, 2017. 105 s.
 30. Fedorenko O. I., Sukhorolska S. M., Ruda O. V. *Osnovy linhvistychnykh doslidzhen : pidruchnyk.* Lviv : VTs LNU imeni Ivana Franka, 2009. 296 s.
 31. Sheiko V. M., Kushnarenko N. M. *Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti : pidruchnyk.* 7-me vyd., ster. Kyiv : Znannia, 2011. 310 s.
 32. Koloiz Zh. and Yelovska Yu. *Academic writing as an academic course: problematic issues. The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning.* 2020. Vol. 75. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207503006>

УДК [373.5.016+378.016]:811/821.0
С 91

Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина : колективна монографія / за заг. ред. проф. З. П. Бакум. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 251с.

Навчально-наукове видання

Робота з комп'ютерного набору,
літературне та технічне редагування авторські

Підписано до друку 15 травня 2023 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Умовн. друк. арк. 10,8. Наклад 100 прим.